



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**IRINALDA DA SILVA BEZERRA**

**CULTURA ACADÊMICA E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS  
DIGITAIS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO  
AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

**João Pessoa**

**2016**

**IRINALDA DA SILVA BEZERRA**

**CULTURA ACADÊMICA E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS  
DIGITAIS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO AMBIENTE  
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção da conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lebiam Tamar Gomes Silva.

**João Pessoa**

**2016**

B574c Bezerra, Irinalda da Silva.

Cultura acadêmica e tecnologias intelectuais digitais: análise das práticas acadêmicas no ambiente virtual de aprendizagem / Irinalda da Silva Bezerra. – João Pessoa: UFPB, 2016.

67f.

Orientadora: Lebiã Tamar Gomes Silva

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Ensino superior. 2. Cultura acadêmica. 3. Tecnologias digitais.  
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 378.147(043.2)

**IRINALDA DA SILVA BEZERRA**

**CULTURA ACADÊMICA E TECNOLOGIAS INTELECTUAIS  
DIGITAIS: ANÁLISE DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NO AMBIENTE  
VIRTUAL DE APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como  
requisito para obtenção da conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lebiam Tamar Gomes Silva

Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Daniele dos Santos Ferreira Dias

(Membro da banca)

---

Prof. Ms. Estevão Domingos Soares de Oliveira

(Membro da banca)

**João Pessoa**

**2016**

Não existe um caminho, nem uma receita específica para se alcançar a felicidade. Ela está ao alcance de todos, basta que se tenha fé, perseverança, confiança em si, e em Deus.

Leobino Filho

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, Elinalda Correia e Raimundo Bezerra, pelo incentivo, o apoio e a confiança depositada em mim desde sempre. Sou imensamente grata por ter ao meu lado esse exemplo de mulher, que além de me mostrar o que é o amor de mãe, me presenteia todos os dias com o privilégio de vê-la lutando e, assim, me ensinando a buscar as coisas nas quais acredito. E pelo meu pai, exemplo mais próximo de força e honestidade que possuo, que demonstra o quanto se pode crescer e melhorar sem perder a essência. A eles e à minha avó, Maria Idalina, segunda mãe que tenho o privilégio de ter, todo o meu amor e minha gratidão pelos cuidados e ensinamentos para a vida.

Meu agradecimento ao meu irmão Roniérison Bezerra pelo amor, o apoio e o companheirismo de sempre. Além de ter me presenteado com a oportunidade experimentar esse amor tão diferente e crescente pelo meu sobrinho Cauã Bezerra. Aos meus demais familiares (avô, tios, tias, madrinhas, padrinho, primas e primos) gratidão por todo apoio e admiração demonstrada.

Não posso deixar de explicitar, também, minha imensa gratidão à minha orientadora Lebiam Tamar Gomes Silva, a quem tenho como exemplo de pessoa, profissional e mulher, por ser forte, independente, comprometida, dedicada e determinada. Sou extremante grata pelos incentivos, a confiança, a sensibilidade, o acompanhamento e a preocupação com minha formação profissional e humana. Muito obrigada mesmo!

A todos/as os/as professores/as que me fizeram, de alguma forma, estar cada vez mais certa do meu papel e do meu lugar na sociedade. Minha gratidão pela forma diferente como vejo a vida e o/a outro/a, pela sensibilidade e o respeito que experimentei, através dos quais enxergo o mundo hoje.

Aos/às meus/minhas colegas do GEINCOS pelas discussões tão ricas e importantes à minha formação.

A todos/as os/as amigos/as que a vida me deu e há de manter, assim como as demais pessoas que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação profissional e humana: muito obrigada!

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de curso apresenta informações teóricas e metodológicas de uma pesquisa, desenvolvida no Programa de Iniciação Científica financiado pelo CNPq. A referida foi realizada no período entre julho de 2013 e julho de 2015, tendo o objetivo geral verificar as possibilidades de hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura, realizada a partir do ensino e da aprendizagem mediados por tecnologias intelectuais digitais. Para atendê-lo, buscou-se identificar diferentes práticas acadêmicas de uso das tecnologias intelectuais digitais no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) - Moodle e analisar seus elementos constituintes. O campo da pesquisa foi o Ambiente Virtual de aprendizagem – Moodle. A amostra foi composta por 71 salas de aula virtuais do semestre letivo de 2013.1. Colaboraram com a pesquisa, 14 docentes dos cursos presenciais de graduação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Trata-se de uma pesquisa etnográfica, caracterizada como uma *etnografia virtual, institucional, crítica e com uma orientação temática*. A perspectiva teórica adotada fundamentou-se nos pressupostos da pesquisa intercultural, que segundo Canclini e Martín-Barbero, e está vinculada aos Estudos Culturais da Educação. Os dados foram coletados a partir de formulário estruturado *online*, questionário semiestruturado *online* e entrevista semiestruturada. As análises foram realizadas seguindo o procedimento de tratamento de dados etnográficos, conforme Silverman (2009). Os resultados apontaram que o ambiente virtual de aprendizagem – Moodle não tem favorecido a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura, em razão, principalmente, da episteme que governa o ensino e a aprendizagem nesta instituição. Constatou-se a predominância de práticas instrumentais de uso dessa tecnologia intelectual digital no processo de aprendizagem. Desse modo, as práticas e os elementos analisados (trabalho docente, currículo, metodologias de ensino e avaliação) tendem a reproduzir o paradigma de ensino vigente.

**Palavras-chave:** Cultura acadêmica, ensino superior, estudos culturais da educação, tecnologias digitais.

## ABSTRACT

The present Work of Conclusion of course presents theoretical and methodological information of a research, developed in the Program of Scientific Initiation financed by CNPq. The aforementioned was carried out in the period between July 2013 and July 2015, with the general objective to verify the possibilities of hybridization of the academic culture with the cyberculture, made from teaching and learning mediated by digital intellectual technologies. In order to serve it, we sought to identify different academic practices of using digital intellectual technologies in the virtual learning environment (AVA) - Moodle and to analyze its constituent elements. The field of research was the Virtual Learning Environment - Moodle. The sample consisted of 71 virtual classrooms from the semester of 2013.1. A total of 14 professors from undergraduate courses at the Federal University of Paraíba (UFPB) collaborated with the research. It is an ethnographic research, characterized as a virtual ethnography, institutional, critical and with a thematic orientation. The theoretical perspective adopted was based on the presuppositions of intercultural research, according to Canclini and Martín-Barbero, and is linked to Cultural Studies of Education. Data were collected from a structured online form, semi-structured online questionnaire and semi-structured interview. The analyzes were performed following the procedure of treatment of ethnographic data, according to Silverman (2009). The results pointed out that the virtual learning environment - Moodle has not favored the hybridization of academic culture with cyberculture, mainly due to the episteme that governs teaching and learning in this institution. It was verified the predominance of instrumental practices of use of this digital intellectual technology in the learning process. In this way, the practices and elements analyzed (teaching work, curriculum, teaching methodologies and evaluation) tend to reproduce the current teaching paradigm.

**Key Words:** Academic culture, higher education, cultural studies of education, digital technologies.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>08</b>
<b>2 A CULTURA ACADÊMICA COMO OBJETO DE ESTUDO SOB A PERSPECTIVA INTERCULTURAL</b>	<b>10</b>
<b>3 A APRENDÊNCIA EM SALAS DE AULAS VIRTUAIS</b>	<b>12</b>
<b>4 OS ELEMENTOS EM ANÁLISE DA CULTURA ACADÊMICA</b>	<b>14</b>
<b>5 MÉTODOS</b>	<b>24</b>
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>26</b>
6.1 INTERFACES DAS SALAS DE AULAS VIRTUAIS	26
6.1.1 Trabalho docente	29
6.1.2 Currículo	33
6.1.3 Metodologias de ensino	36
6.1.4 Avaliação	42
<b>7 CONCLUSÕES</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>50</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE INTERFACE DAS SALAS DO MOODLE (PRESENCIAL) 2013.1</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS ACADÊMICAS DE USO DAS SALAS DO MOODLE (PRESENCIAL) 2013.1</b>	<b>55</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (2014/2015)</b>	<b>57</b>
<b>APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO GERAL DOS DADOS DA ANÁLISE DE INTERFACE DAS SALAS DE AULA VIRTUAIS – 2013. 1</b>	<b>59</b>
<b>APÊNDICE E – TABULAÇÃO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i></b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICE F – CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS (2014/2015)</b>	<b>62</b>

## INTRODUÇÃO

Entre os vários desafios educacionais atuais, as instituições de ensino superior têm se defrontado com o de incorporar as tecnologias intelectuais digitais na cultura acadêmica, de modo apropriado, a partir da disponibilização dessas tecnologias e da realização de práticas acadêmicas, que não favoreçam apenas um uso instrumental por docentes e discentes em suas atividades de estudo ou de trabalho, mas também ofereça condições para a crítica das práticas midiáticas contemporâneas, e para uma participação mais criativa e transformadora nas realidades educacional e social. A expressão tecnologias intelectuais digitais (TID) é uma definição cunhada na tese de Bezerra (2011), fundamentada na proposição teórica de Lévy (1993), que as considera como auxiliares do sistema cognitivo humano e, portanto, integrantes de uma rede complexa cujos nós biológicos são redefinidos e *interfaceados* por nós técnicos, semióticos, institucionais e culturais.

No Brasil, tem-se um conjunto extenso de produção científica que investiga a incorporação crítica das tecnologias intelectuais digitais na educação. Convém destacar as pesquisas desenvolvidas na linha de Estudos Culturais da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba<sup>1</sup>. Esta pesquisa deu prosseguimento à investigação iniciada com a tese de doutorado sobre as práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais no Ensino Superior (BEZERRA, 2011)<sup>2</sup>

Este texto apresenta os resultados finais da pesquisa desenvolvida a partir da seguinte questão: **As mediações entre os docentes, os discentes e as tecnologias intelectuais digitais favorecem ou restringem a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura?**

Para respondê-la, foi necessário formular outras perguntas que teceram a problemática da investigação, tais como:

Quais as práticas acadêmicas desenvolvidas nas salas virtuais do Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle* de cursos presenciais?

Que elementos constituem essas práticas acadêmicas?

Como as mediações entre os(as) aprendentes docentes e discentes no Ambiente Virtual de Aprendizagem - *Moodle* possibilitam a resignificação das práticas acadêmicas?

---

<sup>1</sup> Linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação do PPGE/UFPB: [http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com\\_content&task=view&id=17&Itemid=36](http://www.ce.ufpb.br/ppge/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=36).

<sup>2</sup> Tese completa: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4652/1/arquivototal.pdf>

O objetivo geral foi **verificar as possibilidades de hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura, realizada a partir do ensino e da aprendizagem mediados por tecnologias intelectuais digitais.**

Os dados foram apresentados visando atender aos seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar diferentes práticas acadêmicas de uso das tecnologias intelectuais digitais no ambiente virtual de aprendizagem - *Moodle*;
- ✓ Analisar os elementos constituintes das práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais no ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle*.

(Re)pensar a cultura acadêmica no contexto atual de crises, conflitos, incertezas e mudanças constantes é uma tarefa imprescindível para as Universidades do Brasil e do mundo. Por isso, o tema deste estudo é urgente e central, considerando-se a função social das Universidades no tocante à formação humana, nos âmbitos pessoal, acadêmico, profissional, cultural, econômico e social. Desse modo, a análise da hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura pode suscitar reflexões relevantes sobre a *episteme* do Ensino Superior.

Os referenciais teóricos e os dados nos permitiram pensar a ressignificação da cultura acadêmica a partir da ideia de complexificação e não de substituição das práticas acadêmicas vigentes. O principal desafio de uma pesquisa dessa natureza consiste exatamente em provocar a autorreflexão institucional, buscando a desestabilização de concepções e de práticas arraigadas na cultura acadêmica para ressignificá-las a partir do confronto com outras práticas emergentes da cibercultura, identificando as permanências e as rupturas necessárias à atualização do Ensino Superior.

## 2 A CULTURA ACADÊMICA COMO OBJETO DE ESTUDO SOB A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

O caráter aprendido da cultura e sua relevância para o controle social transformam-na em um conceito central para a Educação. Para nós, é impossível pensar os problemas científicos desse campo sem considerar os elementos da cultura nele envolvidos. Pérez-Gómez (2001, p. 11) concebe as instituições educativas “como instância[s] de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento das novas gerações”. Porém, esse autor ressalta que, embora, tais instituições sejam fortemente tensionadas a seguir os padrões sociais e as ideologias predominantes, nelas, ocorre sempre um encontro de culturas que gera conflitos, aberturas, restrições e contrastes na construção dos significados e das condutas no interior da cultura escolar.

Em suas proposições, Pérez-Gómez considera que a função educativa consiste, portanto, em oferecer aos aprendentes a possibilidade de compreenderem o valor e os significados dos influxos explícitos ou latentes que recebem durante a participação na complexa vida cultural de sua comunidade. Desse modo, quando nos fundamentamos na concepção intercultural e crítica para analisar as práticas acadêmicas mediadas por tecnologias intelectuais digitais, buscamos colocar em evidência elementos de um debate cultural.

O estudo da cultura acadêmica, nesta pesquisa, desenvolveu-se, principalmente, sob os pressupostos teóricos da interculturalidade, formulados pelo antropólogo Nestor Garcia Canclini<sup>3</sup> e Jesus Martín-Barbero. A noção de interculturalidade se distingue da ideia de multiculturalidade. Nas palavras do autor, “ambos os termos implicam dois modos de produção do social: a *multiculturalidade* supõe a aceitação do heterogêneo; a *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos” (CANCLINI, 2007, p. 17). As noções de interculturalidade e de hibridação constituíram-se como categorias teóricas centrais para articular a perspectiva de análise dos dados e nos permitiram investigar a cultura acadêmica a partir do que emerge de suas misturas com a cibercultura nas instituições de ensino superior. A pesquisa interconecta principalmente os conceitos de cultura acadêmica, cibercultura,

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre Nestor Garcia Canclini e sua produção científica, acesse: <http://nestorgarciacanclini.net/>.

hibridação e tecnologias intelectuais digitais, aprendizagem e aprendentes.

Para Pérez Gómez (2001, p. 259), a cultura acadêmica é definida como “o conjunto de significados cuja aprendizagem se pretende provocar nas novas gerações através da instituição escolar”. Baseada na definição *lato sensu* de cultura, de Bizzocchi (2003), Bezerra (2011, p. 39) propôs, por analogia, um conceito mais amplo e menos determinista, adotado nesta pesquisa, segundo o qual, a cultura acadêmica é concebida como “um conjunto complexo dos processos de produção, circulação e consumo de significados, realizados através das práticas acadêmicas e compartilhados por meio dos discursos pedagógicos nas instituições educativas”.

A cibercultura é entendida como um “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

A ideia de analisar uma cultura acadêmica a partir de suas misturas com a cibercultura baseia-se no conceito de hibridação. Contrapondo-se à ideia clássica de pureza da(s) cultura(s), Canclini (2008) sugeriu que analisássemos a cultura com base em sua heterogeneidade e misturas. Assim, o autor emprega o termo hibridação para definir os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2008, p. XIX).

### 3 A APRENDÊNCIA EM SALAS DE AULAS VIRTUAIS

Nesta pesquisa, o termo aprendizagem é usado para se referir ao processo de aprendizagem, que é realizado a partir das mediações estabelecidas entre os aprendentes docentes e discentes nas salas de aula virtuais do ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle*. Esse ambiente é classificado como uma tecnologia intelectual digital, fundamentando-se na proposição de Lévy (1993) de que as tecnologias intelectuais são auxiliares da cognição humana e integram uma rede complexa constituída por “nós” biológicos, interfaceados por “nós” técnicos, institucionais, culturais.

Para Assmann (1998), o termo aprendizagem remete a concepção de que aprender não significa acumular informações, mas consiste também na tessitura de uma rede complexa e dinâmica de interações neuronais que, continuamente, criam estados gerais qualitativamente novos de auto-organização no cérebro humano. Desse modo, docentes e discentes são considerados aprendentes, porque ambos são agentes cognitivos que participam de um processo ativo e permanente de aprendizagem que ocorre no AVA - *Moodle*.

[Os Ambientes virtuais] [...] são espaços de aprendizagem na *web* em que os interlocutores do processo interagem entre si, cooperando e desenvolvendo ideias, ultrapassando fronteiras geográficas, culturais, de idade e de tempo, para construir aprendizagens significativas (SOARES, VALENTINI, RECH, 2011, p. 43).

O *Moodle*<sup>4</sup> (*Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela UFPB. Em nível mundial, ele é uma referência de *software* gratuito e de código aberto, desenvolvido Martin Dougiamas e empregado por instituições de ensino para oferta de cursos, trabalho de grupos de pesquisa e realização de eventos.

Alguns dos recursos e atividades disponíveis nesse AVA são:

[...] página para perfil dos alunos, inserção de avatares, fóruns, calendário, gestão de conteúdo, página de perguntas mais frequentes, criação de grupos, questionários e pesquisas, *blogs*, *wikis*, bancos de dados, sondagens, *chat*, glossários, ferramenta para construção de testes, avaliação em par e diários. Além disso, há as ferramentas administrativas, que permitem configurar o AVA, ativar edição, designar funções, atribuir notas, criar grupos, fazer *backup*, restaurar, importar, reconfigurar e emitir relatórios (PAIVA, 2010, p. 359-360).

---

<sup>4</sup> Para mais informações sobre o AVA - Moodle, consulte: [http://docs.moodle.org/pt\\_br/](http://docs.moodle.org/pt_br/).  
Endereço eletrônico do AVA – Moodle dos cursos presenciais da UFPB: <http://presencial.virtual.ufpb.br>.

Como categorias teóricas, definimos três possibilidades para classificação das salas de aula virtuais, tomando por analogia a tipologia proposta por Gomes (2005), ao estudar os *blogs* educativos.

a) *Espaço de disponibilização de informação*: caracteriza salas de aula virtuais que são primordialmente utilizadas pelo docente para publicar conteúdos diversos e disponibilizar informações relacionadas aos estudos em sua disciplina. Nessas salas, a participação dos discentes como coautores de conteúdos, em geral, não ocorre;

b) *Espaço de intercâmbio e colaboração*: são salas de aula virtuais usados principalmente para intercâmbios entre os docentes e os discentes, a partir da troca permanente de mensagens, da publicação de informações ou produção compartilhada de conteúdos/conhecimentos;

c) Salas virtuais com ambas as finalidades didáticas: define os casos em que as salas de aula virtuais atendem às duas finalidades didáticas anteriores.

#### 4 OS ELEMENTOS EM ANÁLISE DA CULTURA ACADÊMICA

O trabalho docente é o primeiro elemento em destaque na análise dos dados deste estudo. Baseados na principalmente no estudo da cultura escolar, realizado por Pérez Gómez (2001), compreendemos o trabalho docente como individualizado. Segundo o autor explica, esse isolamento se constituiu na cultura escolar a partir de um entendimento equivocado da autonomia docente como uma ação livre de pressões e de controles externos, governada por uma autoridade arbitrária sobre a ação educativa. Essa concepção limita o surgimentos de novas ideias nas instituições de ensino e contribuem para a permanência de práticas acadêmicas que prejudicam os discentes, outros docentes e a cultura acadêmica.

O autor destaca que a autonomia docente precisa ser compreendida como sendo a busca singular da identidade profissional, constituída a partir da reflexão individual e do trabalho colaborativo com os pares acadêmicos, de modo que a concepção e a atuação docente sejam reflexos de processos de pensamentos, análises e propósitos, que se articulam com um projeto institucional comum, resultante da busca e da construção compartilhadas (PÉREZ-GÓMEZ, 2001). De acordo com Gerhard (2002), a Universidade historicamente apresentou seus princípios da solidão e da liberdade como condição para o desenvolvimento do conhecimento científico. Assim, a ciência devia sua produtividade aos indivíduos; mas, esta apenas ocorreria se eles dispusessem de liberdade. Segundo o autor, essa solidão se refere ao isolamento da individualidade do docente, sem, por isso, excluir a necessidade do diálogo com o outro.

Pensando a Universidade como local para produção de novos conhecimentos e a relação estabelecida entre ela e as instituições que lhe são externas, Humboldt *apud* Gerhardt (2002) afirmou que a Universidade que se retraísse em si mesma perderia a significância, tanto para o presente quanto para o futuro. Dito isso, compreende-se que seria necessária a cooperação entre ela e as instituições externas para que o conhecimento produzido a partir das tantas teorias, em diálogo com outras instituições e com a realidade, não se tornasse obsoleto, dispensável e, assim, a Universidade perdesse o sentido de existir. Então, para que tal instituição consiga ser produtiva, sob o ponto de vista científico, sem deixar de dar conta do papel que lhe é conferido na sociedade, é preciso abandonar os rituais medievais e exercícios didáticos mecânicos, já criticados no seio das discussões sobre a reforma da Universidade.

Para o Certeau (2012), tais questões envolvem uma discussão que extrapola a necessidade de uma mudança de estrutura institucional. Elas denunciam uma mudança de relação entre cultura acadêmica e sociedade, uma vez que a primeira, com a massificação da



Universidade, não mais estará restrita aos sujeitos de um só grupo social. Nesse contexto, de massificação, na medida em que o currículo posto ao “novo discente” nega seus saberes, seus contextos e suas expectativas, não permitindo que ele consiga relacionar e pensar formas de aplicar os saberes veiculados aos seus percursos futuros, ele acaba por se tornar um divisor de águas. Quanto mais distante dos anseios discentes, mais o currículo dificulta a permanência na instituição. Porém, permanecer na Universidade demanda uma luta constante daqueles que veem a formação em Nível Superior como uma oportunidade de atendimento aos requisitos exigidos para a competição em campos e postos trabalho. Esse currículo imposto, constituído por práticas e conteúdos mais clássicos era um dos mecanismos encontrados pela Universidade para a redução do número de discentes que, se não conseguia fazê-lo, ao menos, os destinava a uma postura passiva, de ouvinte em seu próprio processo de aprendizagem. Essa postura passiva, silenciosa, tem resistido ao tempo ao longo da história da Universidade, como elemento da “cultura discente”, tendo se configurado como um dos problemas atuais que precisam ser superados nas práticas acadêmicas, devido às mudanças e demandas emergentes acerca das quais trataremos mais adiante.

Quando se sai de um grupo discente restrito, homogêneo, com um único código cultural, para um grupo mais amplo, heterogêneo, que não faz parte do mesmo contexto cultural e, portanto, não tem familiaridade com a linguagem erudita ou especializada/científica, é preciso que seja revista uma série de questões que envolvem o currículo. Para se pensar uma reformulação curricular, guardados os pontos destacados até aqui, é fundamental que se reflita sobre a pertinência do que irá compor tal currículo, sob o pondo de vista não só da utilidade, mas do significado que terá para os discentes.

Com a intensificação dos processos decorrentes da globalização, as sociedades são confrontadas continuamente por mudanças bastante significativas nos âmbitos econômico, político, social e cultural, para as quais é importante voltarmos nossos olhares para que possamos melhor compreender os novos desafios a serem enfrentados na chamada era digital, caracterizada principalmente por atividades majoritariamente voltadas à informação. Essas atividades se põem como superiores às atividades mecânicas, que demandam esforço físico. Em meio à praticidade, velocidade na circulação das informações, possibilidades de transpor barreiras geográficas, surge outro perfil de indivíduo, que pensa, se comunica e percebe o mundo de forma diferente. A esse indivíduo chegam também novas exigências com relação à sua entrada e permanência no mercado de trabalho, que se faz cada vez mais competitivo e seletivo. Que tem a Universidade a ver com isso? Tudo! Como vimos, ingressar na Universidade hoje não implica em unicamente buscar o conhecimento pelo conhecimento, por

razões hedônicas, consiste, sobretudo, em buscar conhecimentos úteis para uma formação que, embora não sirva como garantia para o trabalho, ao menos qualifique o sujeito de forma a ampliar suas possibilidades frente ao mundo (PÉREZ GÓMEZ, 2010). Então, para que se saiba como proceder diante do desafio e da necessidade de dispor do potencial das tecnologias intelectuais digitais na cultura acadêmica, é preciso que voltemos atentar para as demandas emergentes e para seus possíveis efeitos em curto, médio e longo prazo. O que essas tantas mudanças produzem? Como as novas gerações são afetadas por elas?

Um dos fatores característicos dessa era digital é a onipresença da informação com seu potencial de viabilizar o contato entre culturas, a partir do qual se produzem e se difundem códigos culturais, atitudes e valores, que provocam a descentralização dos sujeitos e dos grupos. A informação onipresente envolve os indivíduos e se presta à sedução para o consumo em benefício da economia de mercado. A cultura se desvincula da ideia de cultivo do pensamento e da reflexão para dar ênfase às formas e às sensações. Essa cultura da imagem e da tela faz com que haja alterações na percepção, nos processos mentais e nas respostas das pessoas, uma vez que privilegia a percepção, o sensitivo, o espetáculo e o concreto em detrimento do abstrato, do conceitual, da reflexão e da abstração (PÉREZ GÓMEZ, 2010).

Esse autor ainda aponta algumas características do desenvolvimento e do conhecimento na era digital que trazemos a seguir em resumo: A expansão das ferramentas digitais como extensão dos recursos e possibilidades de conhecimento e ação; o caráter distribuído do conhecimento, estando ele e os processos dispersos em mentes humanas, meios digitais, grupos de pessoas, espaços e tempos, sendo a cultura difícil de controlar, censurar e recortar; a realização das atividades passa por mudanças contínuas, havendo um aperfeiçoamento das tarefas tradicionais; a era digital requer o que chama de “saberes de ordem superior”, que envolvem a habilidade de organizar as ideias a favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado; a cooperação como exigência do conhecimento e da ação, que requer participação voluntária, flexibilidade, intercâmbio e cooperação de forma horizontal; a mudança na concepção sobre a natureza e funcionalidade da informação e do conhecimento, vista agora a partir de um caráter gratuito e democrático; a existência de enfoques mais abrangentes, que requerem uma integração entre compreensão e atuação. Entretanto, essas mudanças tem repercussões sobre a capacidade das novas gerações de realizar múltiplas tarefas, o que é bastante útil em curto prazo, mas pode comprometer a qualidade do pensamento e a tomada de decisões em longo prazo.

Em um cenário de crise econômica, política e social, os jovens que crescem e se alimentam de frustração, pessimismo, desapego, descontentamento e indignação. A

globalização que viabiliza o intercâmbio, a troca e a aproximação cultural é a mesma que reforça as diferenças culturais, as desigualdades sociais e a desconexão simbólica, conforme ressaltado por Canclini (2005) em seu livro “Diferentes, desiguais e desconectados”. Dessa forma, é fundamental o posicionamento crítico e interventivo da Universidade, com o objetivo de auxiliar os indivíduos a distinguirem os aspectos positivos e negativos decorrentes da globalização, considerando que a Universidade é uma instituição composta por um corpo heterogêneo de membros e que as diferenças entre os contextos dos quais os docentes e discentes fazem parte devem ser analisadas para que não estejamos, a partir de nossas práticas acadêmicas, reforçando as desigualdades sociais e contribuindo para que eles estejam cada vez mais desconectados e distantes da possibilidade de participarem ativamente desse mundo digital (CANCLINI, 2005).

Dito isso, com a cultura aparecendo nessa perspectiva mais dinâmica, modelada pelos sujeitos e, portanto, mais difícil de controlar, censurar e recortar, as instituições de ensino enfrentam, de modo ainda mais complexo, o antigo desafio de selecionar o conhecimento que julgam valioso aos discentes. Nesse momento, exacerba-se o debate sobre a hierarquização e a centralização do poder, que são pontos essenciais de discussão para que se construa um currículo propício ao desenvolvimento da capacidade de organizar ideias a favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado, apropriado à era digital. Para tanto, destacam-se como requisitos o desenvolvimento do conhecimento e da ação, a participação voluntária, a definição de limites mais flexíveis, o intercâmbio e a cooperação horizontal.

Conforme ressalta Pérez Gómez,

La fragmentación, irrelevancia y descontextualización del curriculum de formación de docentes, la separación de la teoría y la práctica, de la investigación y la acción; el divorcio entre la escuela y la universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos..., no garantizan el desarrollo de las competencias profesionales exigidas a los docentes contemporáneos (PÉREZ GÓMEZ, 2010, p. 19).

O autor destacou vários fatores que comprometem a formação docente para que atenda às demandas e aos desafios do Século XXI. Nos moldes atuais, essa formação se mantém apoiada em uma concepção epistemológica que se organiza sob uma lógica de racionalidade linear cartesiana. O divórcio entre teoria e prática ainda prevalece em muitos cursos universitários. Isso porque, parte-se de uma concepção ingênua e mecanicista de que a prática docente consiste em aplicação da teoria. Porém, a ação necessária em contextos reais transpõe

a pura e simples aplicação das teorias estudadas. Primeiro, porque a realidade educacional é dinâmica. Então, a teoria não foi escrita a partir de condições iguais às de quando se realizam as práticas. Segundo, porque as teorias quando vistas pelos discentes (futuros docentes) podem não ter o mesmo entendimento que tem para o docente, uma vez que eles partem de lugares, pontos de vista e referenciais distintos.

Para que os saberes produzidos e disseminados na formação docente se tornem referenciais para sua ação profissional, é necessário que a prática seja concebida como cenário de complexidade e de incertezas, que se modifica e produz interações a partir das quais os saberes necessários serão incorporados aos futuros desafios da prática docente. É preciso que o docente em formação seja continuamente levado a observar, questionar, relacionar, comparar e reformular, para que os espaços de aprendizagem deixem de ser espaços para a reprodução das teorias e se tornem espaços em que a dinâmica favoreça a produção de novos conhecimentos (PÉREZ GÓMEZ, 2010). Mas, pensar tais mudanças se estamos imersos em práticas acadêmicas nas quais os saberes são incorporados a partir da organização fragmentada, pouco reflexiva e reprodutivista do pensamento?

As questões apresentadas resultam de práticas que se mantiveram ao longo da história da Universidade. Com o alargamento dos portões desta instituição e frente à sua incapacidade de produzir uma cultura de massa, surgem alguns desafios aos discentes que ingressam nessa Universidade pensada para a elite. De um lado, temos discentes submetidos a um currículo alheio aos seus interesses, enquanto do outro, docentes que reclamavam por mais condições de trabalho e progressos.

Diante dessa realidade, Certeau (2012) afirma que a Universidade divide-se em tendências contrárias: uma em que as instituições buscavam dificultar a entrada discente, aumentando as exigências e o controle e outra em que se procurava, a partir de misturas, criar uma linguagem cultural nova com base no diálogo. Essa segunda tendência era mal vista, entendida como negligência, ideologização, incompetência por abrigar incertezas. Entre essas duas opções, a primeira era a mais aceita entre os docentes, que reclamavam por mais condições de trabalho e por progressos e, por isso, faziam opção pela busca de redução do número de discentes. Assim, conforme Certeau (2012), a massificação do acesso à Universidade suscita “[...] um retorno às fórmulas autoritárias e às cortes magistrais e implica disciplinas cuja forma e cujo conteúdo, decididamente mais clássicos, destinam os estudantes ao silêncio” (CERTEAU, 2012, p. 108). Tal silêncio devia-se ao fato de que os discentes, vindos de uma realidade diversa, viam-se diante de uma linguagem erudita utilizada pelos professores universitários de forma despercebida ou intencional para se afirmarem como

detentores de um saber superior. Isso fez com que se instituísse a cultura do silêncio entre os discentes por acreditarem que a discussão seria inútil.

Com o advento das tecnologias, em meio a tantas mudanças nas formas de ser, estar, conhecer e se comunicar, há de se saber que não é possível manter as formas de ensinar e avaliar clássicas, uma vez que, diante das mudanças emergentes, seria necessário pensar maneiras de provocar as aprendizagens julgadas necessárias à vida no novo contexto. Em termos de metodologia de ensino, seria preciso sair do contexto mecanicista, clássico, denunciado por Humboldt (GERHARDT, 2002), para pensar maneiras de fazer com que os discentes pudessem desenvolver a habilidade de organizar ideias a favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado, a partir de metodologias mais flexíveis e plurais (PÉREZ-GOMEZ, 2013). Diante dessas afirmações, o que é possível sugerir em termos de metodologia? De que maneira seria possível provocar tais aprendizagens?

Libâneo (2003), afirma que para a discussão sobre as metodologias de ensino superior, precisa ter claras duas questões: a primeira, refere-se ao fato de que a qualidade do ensino na Universidade e o trabalho docente estão intimamente ligados, de modo que qualquer mudança precisa ser pensada em relação ao contexto institucional e viabilizada a partir de uma gestão participativa; a segunda, é que o “ensinar bem” deve estar relacionado com a forma como determinado grupo de indivíduos (adultos) aprende, ou seja, ensina bem o docente que “consegue com que o aluno aprenda bem com base numa relação pessoal com o saber e aprenda a pensar metodicamente” (LIBÂNEO, 2003, p. 27).

Para esse mesmo autor, deve-se considerar a importância da pesquisa, tanto por parte do aprendente docente quando do discente, de maneira a fazer com que o segundo busque, sintetize, analise, estabeleça *links* com outros conhecimentos e, assim, formule conclusões para atribuir significados próprios. O que se busca não é todo e qualquer tipo de aprendizagem, mas uma aprendizagem significativa, que amplie o conteúdo e a forma de pensamento. Assim, o ensino nas Universidades deveria estar voltado ao aprender a pensar e a aprender (LIBÂNEO, 2003).

A metodologia de ensino inclui bem mais que os recursos e o roteiro de procedimentos, a partir dos quais a aula será ministrada. Ela abrange também o olhar para a forma como se ajuda o discente a pensar e se apropriar dos processos de investigação. Assim, pode-se afirmar que “o ensino mais compatível com o mundo da ciência, da tecnologia, dos meios de comunicação, é aquele que contribui para que o aluno aprenda a racionar com a própria cabeça, que forme categorias de pensamento para lidar praticamente com a realidade” (LIBÂNEO, 2003, p. 28).

O procedimento metodológico geral sugerido pelo autor, voltado a esse tipo de aprendizagem, envolve três etapas (não-lineares): *reflexão, análise e plano interior das ações*. Elas correspondem, respectivamente, à compreensão do objetivo da atividade; ao estudo e a compreensão dos conceitos centrais, de maneira a visualizá-los no contexto geral e conseguir utilizá-los para solucionar problemas reais; e à forma como aprenderia a lidar internamente com tais conceitos. Considerando essas etapas, caberia ao docente realizar seu planejamento de ensino conhecendo profundamente os conceitos gerais, bem como os percursos e procedimentos que culminaram nele; sabendo fazer a articulação entre conhecimento e realidade; buscando dar exemplos (gerais e específicos) mais adequados e claros possíveis; apresentando aos alunos o estudo a partir de elementos mais concretos para que possam, eles mesmos, ir formulando conceitos; e, ainda, criando situações de aprendizagem que fomentem ações mais autônomas e criativas por parte dos discentes (LIBÂNEO, 2003).

Se a educação que se pretende provocar nas novas gerações difere da anterior em vários aspectos seria necessário repensar também as formas de **avaliação** dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Agora, antes de tudo, seria fundamental buscar vias alternativas que possibilitassem, embora a *episteme* de ensino que rege a Universidade não favoreça, superar os modelos classificatórios de avaliação, que se estabeleceram como padrão no modelo de Universidade, que tão pouco mudou até os dias de hoje.

Segundo Garcia (2009), a reflexão acerca das mudanças no âmbito da avaliação no ensino superior deve considerar a necessidade de reformulação do currículo. Seria preciso reestruturá-lo para promover uma formação mais ampla, crítica e reflexiva, voltada não só ao mundo do trabalho, mas à resolução dos problemas que a realidade apresenta. A avaliação no Ensino Superior ainda se apresenta como temática “nova” nas discussões em educação. Refletir acerca de suas nuances é fundamental, sobretudo, aos que compartilham da ideia de que as práticas acadêmicas precisam ser redesenhadas.

As formas de avaliar recorrentes na educação superior tendem a centrarem-se nos resultados do processo de aprendizagem. A “avaliação somativa” ainda está arraigada em nossas instituições de ensino. Uma prática avaliativa, com a predominância da prova escrita, é reflexo de uma cultura institucional que envolve escolhas feitas pelo docente e diretrizes curriculares preestabelecidas. Por que buscar formas para modificar esse cenário? Em que medida as estratégias de avaliação influenciam no desenvolvimento cognitivo dos discentes?

As experiências avaliativas são formativas, ou seja, elas podem influenciar em como os discentes organizam seu tempo, suas prioridades e seus significados, o que reflete diretamente na forma como se desenvolvem. Assim, pode haver perda na qualidade dessas

experiências devido à forma de avaliação adotada, associada à carga excessiva de tarefas, o que favoreceria atitudes superficiais de aprendizagem (RAMSDEN 1997, 1981, *apud* GARCIA, 2009).

Essas atitudes superficiais de aprendizagem estariam ligadas muito mais à memorização em, detrimento de atitudes profundas, relacionadas à compreensão. A aprendizagem superficial estaria voltada para atender aos critérios de objetividade. Implicam em instrumentos de avaliação nos quais são possíveis “prever” as respostas e tendem a adotar critérios quantitativos, que se aplicam à avaliação somativa.

Na aprendizagem profunda busca-se desenvolver saberes de outra ordem, uma vez que envolve compreensão, análise e explora as situações sob diferentes perspectivas, resultando em avaliações de natureza formativa. Diante de tais informações, pode-se afirmar que, na reflexão sobre o processo de avaliação, não se pode deixar de buscar o entendimento da maneira como os estudantes percebem a aprendizagem. Dessa forma, é importante explicitar as finalidades dos métodos, dos instrumentos e dos critérios de avaliação a serem utilizados (GARCIA, 2009).

Entendendo que as escolhas dos docentes podem ampliar ou limitar as oportunidades para os discentes demonstrarem o que aprenderam, qual seria a melhor maneira de se avaliar? E como os discentes se veem nesse processo? Com relação a isso, é importante considerar que:

[...] é significativa a recorrente preocupação dos estudantes no que diz respeito, por exemplo, ao “jeito” como supostamente os professores “gostam” da redação das respostas em uma prova escrita, ou da estrutura e do conteúdo de um trabalho. Nesse cenário, haveria relação entre o sucesso nas avaliações e o conhecimento do “jeito” de demonstrar a aprendizagem preferido pelos professores, ou que é destacado na cultura de um curso. [...] O fracasso poderia resultar não apenas da ausência de inteligência ou da capacidade para aprender, mas da falta de compatibilidade entre os estilos de pensamento de determinados alunos em relação àqueles destacados ou solicitados pelos professores – na forma como avaliam, por exemplo (GARCIA, 2009, p. 210).

A afirmação feita por esse autor demonstra o peso que as escolhas feitas pelo docente podem ter sobre a vida dos discentes e o quanto se tem que avançar nas discussões sobre avaliação, considerando a complexidade do tema, que demanda reflexão constante. É preciso ter claro o modelo epistemológico-pedagógico a partir do qual será pautada a prática docente, porque é daí que se justificarão as escolhas feitas para as formas de ensinar e de aprender. Uma avaliação adequada precisaria articular teoria e realidade, consistindo em uma atividade de reflexão, buscando uma coerência entre aspectos qualitativos e quantitativos e os objetivos

de aprendizagem estabelecidos.

Pode-se apresentar como outros aspectos norteadores para avaliar a aprendizagem, tais como: a importância de considerar não somente os resultados, mas os caminhos pelos quais se chegou até eles. Promover os discentes à condição de protagonistas em seu processo de aprendizagem, participando também de sua avaliação; diversificar os instrumentos e procedimentos utilizados; ajudar os discentes a superar suas dificuldades a partir de intervenções; configurar a avaliação como mais uma etapa da aprendizagem; contextualizar, definir e deixar claros os critérios de avaliação no início do processo; problematizar os resultados; e considerar a subjetividade que permeia todo o processo (CHAVES, 2004).

Analizando a avaliação em AVA, Costa e Franco (2005) destacam como aspectos importantes: a autonomia, a interatividade e a aprendizagem colaborativa. Conforme apresentam, seria fundamental propor formas de avaliar que fomentem a autonomia discente, ainda que de forma limitada, uma vez que as normatizações estipulam prazos e regras. Para que haja interatividade no AVA, faz-se necessário que se apresente um material didático adequado, associado às orientações necessárias por parte do docente. No que diz respeito à aprendizagem colaborativa, seria preciso que o docente atuasse na construção de redes de aprendizagem para o compartilhamento de ideias (podendo fazer uso de recursos como correio eletrônico, lista de discussão e *chat*).

Para se desenvolver procedimentos de avaliação que tenham por norte esses pontos, seria necessário, conforme Silva e Silva (2008), conhecer profundamente as ferramentas de interação disponíveis nos AVA, para que se pudesse explorar seu potencial pedagógico. Mas até que ponto a formação docente favorece isso? Em que medida os docentes dispõem oportunidades para desenvolver as competências pedagógicas e as habilidades técnicas voltadas à essa forma de avaliação?

Para Bassani e Behar (2006), a avaliação em AVA deve levar em consideração a avaliação por meio de testes *online*, a avaliação da produção individual dos alunos e a análise das interações entre alunos no ambiente virtual (acessos, mensagens, trabalhos enviados e contribuições).

A avaliação deveria contemplar as funções diagnóstica, formativa e somativa, de modo que o quantitativo fornecesse subsídios para se pensar o qualitativo. Porém, convém ressaltar que, ainda que o modelo seja o de Educação à Distância, o peso maior é posto em uma avaliação presencial, ou seja, é feita a importação de um modelo de avaliação da modalidade presencial, que se realiza em condições diferentes. Prevalece a ênfase no resultado, marginalizando todo o processo. Sendo assim, pouco adianta pensar novas



estratégias metodológicas, se não forem criadas possibilidades adequadas para tratar cada modalidade de ensino, considerando suas especificidades (SILVA E SILVA, 2008).

No âmbito das possibilidades de avaliação da aprendizagem existentes nos AVA, Costa e Franco (2005) pontuam algumas questões interessantes sob a perspectiva construtivista. Os autores atentam para a necessidade de considerar o erro como elemento importante no processo de construção do conhecimento. Assim, ao invés da necessidade de fornecer um “*feedback* imediato” para evitá-lo, seria interessante tentar levar o discente a refletir sobre o que o levou a resolver a situação daquela forma. A ideia principal seria estimular os discentes no desenvolvimento de um conhecimento próprio. Vejamos a diferença entre a disponibilização de um texto pelo professor, que poderia ser estudado e utilizado para responder a determinadas questões e a sequência de ações compostas pela disponibilização do texto, seguida de orientação para a pesquisa, produção de resenha sobre o que fora encontrado, participação em lista de discussão para socialização das ideias e informações, que poderiam culminar em um portfólio digital. O que muda é que o discente sai da condição passiva para buscar, analisar e formular conceitos, ou seja, produzir conhecimento de forma individual e coletiva. Determinadas estratégias podem até favorecer o processo de diálogo e colaboração, mas, vale ressaltar, que ao docente fica posto o desafio de tornar a experiência da avaliação algo construtivo para o processo de aprendizagem.

## 5 MÉTODOS

Para atender ao objetivo desta pesquisa, escolhemos investigar a cultura acadêmica a partir da observação das práticas educativas dos professores universitários no ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle*. A categoria cultura acadêmica requereu a escolha por uma metodologia de pesquisa qualitativa, que permitisse a identificação e a compreensão de seus elementos essenciais.

Esta pesquisa constitui-se como uma etnografia virtual, institucional, crítica e com uma orientação temática. Kozinets (2002) *apud* Rocha; Montardo (2005) define a etnografia virtual como um método usado principalmente na investigação de comunidades *online*, que se utiliza de procedimentos e de instrumentos de pesquisa relacionados às interfaces de comunicação disponíveis na rede virtual, tais como, correio eletrônico, vídeo ou áudio conferências, listas e fóruns de discussão, entre outros.

A etnografia institucional é uma aplicação metodológica empregada em estudos de organizações, como, por exemplo, as Universidades e as empresas. Esse tipo de pesquisa estuda a ação dos indivíduos, vinculada a estruturas maiores de práticas institucionais (SMITH, 1996 *apud* SILVERMAN, 2009). Uma etnografia crítica é marcada pelo caráter interpretativo de suas análises e por considerar inevitável a participação e a influência do pesquisador na construção dos resultados. A orientação temática restringe o âmbito da pesquisa a um ou mais aspectos de uma cultura, como, por exemplo, o trabalho docente, a avaliação, a relação professor-aluno *etc.* (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Embora a etnografia seja um método de pesquisa originário da Antropologia, seu uso é bastante recorrente nas Ciências Sociais e na Educação. Esses estudos tradicionalmente procuram apreender os significados sociais e as atividades comuns das pessoas. Para tanto, eles são realizados a partir da coleta sistemática de dados e envolvem a participação direta do pesquisador no campo investigado (SILVERMAN, 2009). Segundo André (2008), os educadores aproximaram-se da etnografia para a realização de estudos do cotidiano da sala de aula fundamentados principalmente em técnicas de observação, conhecidos como análises de interações. Entretanto, hoje, os etnógrafos nem sempre observam diretamente a cultura investigada. Eles podem se dedicar ao trabalho com artefatos culturais, textos escritos ou registros de interações.

O ciberespaço foi o contexto cultural no qual as práticas acadêmicas foram investigadas. Na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), as salas de aula virtuais se

materializam por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – *Moodle*, que se constituiu com campo de pesquisa.

A pesquisa foi realizada em dois períodos: 2013/2014 e 2014/2015, seguindo as etapas de revisão de literatura em bases de dados digitais (CAPES, ABED, IBICT), leituras e discussões acerca dos conceitos centrais e dos pressupostos teóricos, entrada no campo da pesquisa, elaboração dos instrumentos e coleta de dados, categorização e análise dos dados, organização e escrita dos relatórios parciais e finais. A equipe de pesquisadores foi composta pela professora orientadora e duas estudantes de Pedagogia (bolsista e voluntária), no período 2013/2014, e por uma estudante de Pedagogia (bolsista) no período 2014/2015.

A amostra do estudo foi composta por 71 salas de aula virtuais, do semestre letivo de 2013.1, disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem – *Moodle* dos cursos presenciais de graduação, da Universidade Federal da Paraíba, *Campus I*, João Pessoa - PB. Colaboraram com a pesquisa em suas duas etapas (2013/2014/2015), 14 docentes responsáveis pelas salas de aula virtuais selecionadas. Os instrumentos usados para a coleta dos dados foram: formulário estruturado para análise da *interface* das salas de aula virtuais, questionário estruturado *online* e entrevista semiestruturada aplicados<sup>5</sup> aos docentes para análise das práticas acadêmicas. Os instrumentos investigavam aspectos relativos a: trabalho docente, currículo, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem.

Os dados coletados foram analisados seguindo os procedimentos de análise de registros etnográficos apresentados por Silverman (2009), segundo o qual, a própria organização da entrevista semiestruturada configura-se como categorização inicial para os dados que, em um primeiro momento, foi orientada pelos referenciais teóricos em articulação com o problema da pesquisa. Várias leituras dos dados foram realizadas e os recortes significativos das falas correspondentes a cada categoria teórica foram retirados e organizados em um quadro. A cada nova leitura, o refinamento dos dados era realizado e as recorrências eram organizadas em coluna específica. Finalizada a categorização dos dados, seguiu-se a leitura e a discussão, triangulando os dados coletados, as categorias teóricas e as categorias empíricas do estudo para formular as conclusões possíveis para o problema proposto pela pesquisa.

---

<sup>5</sup> Os instrumentos usados para a coleta de dados estão disponíveis para envio por e-mail. (Contato: lebiam@gmail.com ou irinaldabezerra@gmail.com)

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 INTERFACES DAS SALAS DE AULAS VIRTUAIS

Na busca por respostas à questão da pesquisa, apresentamos a seguir a análise dos dados coletados. Inicialmente, faremos a síntese dos resultados da primeira etapa, descrevendo a análise da cultura acadêmica, a partir da *interface* das salas de aula virtuais do AVA *Moodle* e dos questionários *online* respondidos aplicados aos docentes. Em seguida, o texto será dividido em quatro subseções, que tratam da análise das práticas acadêmicas investigadas na segunda etapa, considerando os elementos constitutivos, a saber: trabalho docente, currículo, metodologias de ensino e avaliação.

Os dados coletados na etapa 2013/2014 da pesquisa revelaram que **40 das 71** salas de aula virtuais analisadas se caracterizam, prioritariamente, como **(a) recursos pedagógicos para a disponibilização de conteúdos por parte do docente**. Isso ocorre quando os ambientes virtuais são utilizados pelo docente para publicar conteúdos diversos e disponibilizar informações relacionadas aos estudos em sua disciplina (GOMES, 2005).

Observou-se também que a configuração do *layout* das salas de aula virtuais segue o padrão (default) pré-definido para o AVA *Moodle* da UFPB. Isso aponta para o desconhecimento da importância que a disposição das informações na sala de aula virtual tem para facilitar o acesso dos discentes e promover uma comunicação eficiente entre os participantes. Esses aspectos ergonômicos são fundamentais para a gestão do processo de aprendizagem pelos participantes de uma sala de aula virtual porque podem favorecer ou restringir a interação e a colaboração durante o processo de aprendizagem. No AVA *Moodle*, há sete tipos de recursos didáticos e onze tipos de atividades disponíveis, mas os docentes não utilizam a maior parte deles.

O *link* a um arquivo ou *site* foi o recurso didático mais utilizado. Ao todo, as salas de aula virtuais analisadas continham **1363 links** para arquivos/sites diversos. Por meio deles, os docentes disponibilizam informações em diferentes formatos (texto, imagem, vídeo, áudio) ou endereços de páginas da *web* (URLs) para estudo pelos discentes. Grande parte desses conteúdos disponibilizados não era de autoria dos docentes.

As atividades propostas mais recorrentes foram: **Lição (278), fórum (202) e questionário (106)**. Dentre elas, as do tipo fórum e glossário podem favorecer rupturas com as práticas acadêmicas vigentes por possibilitarem que os discentes participem de forma mais

ativa e interativa no processo de aprendizagem. Enquanto que, as atividades do tipo lição e questionário não promovem o diálogo e a produção compartilhada do conhecimento.

Assim, verificamos que **a participação dos discentes ainda é marcadamente passiva nas práticas acadêmicas analisadas**. Ou seja, predomina uma concepção tecnocentrista da tecnologia, segundo a qual se presume que ela, por si só, tem a capacidade de mudar/melhorar o processo de aprendizagem. Esse entendimento contribui para a **subutilização do AVA Moodle**, porque essa tecnologia intelectual digital é inserida na cultura acadêmica de modo acrítico e inadequado, priorizando **práticas acadêmicas instrumentais, que não exploram seu potencial pedagógico** (BEZERRA, 2011).

Os recortes das falas dos docentes entrevistados, apresentados a seguir, apontam recorrências encontradas que possibilitam a identificação de indícios que nos ajudam a compreender a permanência de práticas acadêmicas instrumentais nas salas de aulas virtuais analisadas.

O fórum é (pausa) Parece que já foi configurado dessa forma. Perguntas e respostas, eu acho (DOCENTE 2).

**O docente não dispõe de conhecimentos e habilidades técnicas necessários à configuração da interface das salas de aula virtuais no AVA**, uma vez que é possível definir o tipo de fórum de acordo com o objetivo de ensino estabelecido, modificando assim a forma interação entre os participantes. Desde 2007, quando a UFPB iniciou a oferta de cursos a distância, o AVA *Moodle* foi instituído como sistema virtual de gerenciamento da aprendizagem. A partir de então, a Universidade tem ofertado cursos de formação docente periodicamente. No entanto, para se coordenar uma sala de aula virtual não é solicitado como requisito ao docente a participação nesses cursos. Em geral, os docentes adquirem conhecimentos pedagógicos e técnicos específicos do trabalho docente em ambientes virtuais a partir da própria experiência. A discussão sobre a formação docente é complexa e de difícil solução, sobretudo, num contexto tão heterogêneo como o da Universidade.

Depois, eu inseri o whatsapp e no whatsapp teve duas experiências interessantes: a turma que eu participava tinha um nível de interação. Numa outra turma em que quem coordenava o whatsapp era minha monitora, portanto, aluna também (pausa) Quando eu saí, a interação foi mais interessante (pausa) [...] Mas, assim (pausa) Aumentou a interação na ausência do professor (DOCENTE 2)

Aqui é possível perceber que nas práticas acadêmicas das salas de aula virtuais, **permanece a centralização da fala pelo docente e o silêncio discente, instituídos pela**

**histórica hierarquização de poder entre docentes e discentes.** O fato de a interação entre os discentes aumentar na ausência do docente, pode ocorrer porque entre eles o diálogo se estabelece de maneira horizontal, sem a preocupação com o controle e/ou a avaliação em suas interações, ligada à figura docente. Na fala apresentada a seguir, é possível visualizar outro elemento que está relacionado ao silêncio instituído na cultura acadêmica sobre o qual fala Certeau (2012).

A gente tenta dar um pouco de liberdade para as respostas deles, evita estar interferindo muito, porque às vezes quando a gente chega, o aluno diz isso, isso, isso e aquilo e a gente diz alguma coisa é como verdade, ou seja, pode botar abaixo tudo aquilo que ele estava respondendo àquela pergunta, entendeu? Então, a gente evita (DOCENTE 4).

Conforme relatou o(a) docente 4, ele(ela) o próprio o *feedback*, tão importante nesse processo de construção do conhecimento, é evitado no AVA, uma vez que se percebeu que os discentes tem o encarado como verdade absoluta. Ou seja, se o docente, que supostamente possui saberes de ordem superior, diz isso e não aquilo, quem seria eu (discente) para discordar? Seguindo tal linha de raciocínio os discentes acabam por desconsiderar suas próprias construções intelectuais. Conforme as duas últimas situações expostas, podemos inferir que **os discentes permanecem com a concepção do docente como detentor do conhecimento**, fundada na postura de um docente que, historicamente, buscou demonstrar (até a partir de um modo de falar que não se faz compreender) que possui saberes de ordem superior (CERTEAU, 2012).

A gente já fez isso daí. A gente colocava fórum, a gente deixava o aluno participar e ficava observando, quando tinha, por exemplo, alguma coisa que não condizia com o que a gente preconizava em nossa disciplina a gente fazia a intervenção. [...] Só que isso aí que eu tô falando era mais ou menos uns dois anos atrás. A gente tinha mais disponibilidade pra fazer (DOCENTE 5).

Na verdade, também, a UFPB poderia dar condições melhores pra gente. [...] a gente trabalha em condições de estrutura física precária. Então, o trabalho docente precarizado na Universidade é uma coisa que também merece atenção! (DOCENTE 6).

Nestas falas fica em evidência a **precarização do trabalho docente** no que diz respeito à ausência/insuficiência das condições materiais necessárias e do excesso de atividades que lhe são atribuídas na Universidade, impossibilitando a realização de práticas acadêmicas inovadoras e dialógicas nas salas de aulas virtuais. Por fim, a última das recorrências apresentadas trata da ligação entre a qualidade do ensino e da aprendizagem e a estrutura física e organizacional da Universidade, demonstrando que **é necessário que a**

**instituição forneça os meios e as condições materiais e imateriais adequadas para que o docente consiga realizar seu trabalho com a qualidade acadêmica almejada.**

No contexto da era digital, considerada a emergência de novas necessidades são imprescindíveis mudanças nos programas de formação docente inicial e continuada para que eles ofereçam condições para a reflexão, a análise de diferentes contextos educacionais, o desenvolvimento de projetos e de experiências que permitam aos docentes aprender a lidar com a incerteza (característica dessa era), com as subjetividades que irão compor seu campo de atuação profissional e com as tensões que se apresentam na realidade da sala de aula, da escola e da comunidade. Além disso, é preciso que haja a colaboração efetiva de professores especialistas que tenham condições de acompanhar, orientar e provocar reflexões que contribuam com formação docente (PÉREZ GÓMEZ, 2010).

Os elementos que foram identificados como recorrentes na fala dos docentes confirmam a subutilização do ambiente virtual de aprendizagem, fazendo com que permaneça como um espaço voltado a práticas acadêmicas instrumentais. Nesse contexto, os aprendentes docentes e discentes não tem a oportunidade de discutir sobre os recursos didáticos e as atividades realizadas e de decidir sobre os mais adequados, criando e experimentando práticas acadêmicas que lhes propiciariam aprendizagens significativas e que explorariam melhor o potencial pedagógico do AVA *Moodle*.

### **6.1.1 Trabalho docente**

Na segunda fase da pesquisa os dados coletados por meio do questionário semiestruturado, aplicado aos docentes de 14 salas de aula virtuais que se apresentaram como espaço de disponibilização de informação por parte do professor, intercâmbio e colaboração (GOMES, 2005), revelaram que **o trabalho docente se realiza de forma individual**, evidenciando o que Pérez Gómez (2001) denomina de isolamento docente. Tal isolamento consiste na realização de um trabalho individualizado, **em razão de um entendimento equivocado da autonomia docente**, como uma ação livre de pressões e de controles externos, exercida com base em uma autoridade arbitrária para governar sua própria ação educativa. **Essa concepção colabora para a permanência de um trabalho docente fragmentado e limitador de novas ideias na Universidade**, além poder provocar a acumulação do estresse, inviabilizar o elogio e reconhecimento do êxito, contribuindo para a permanência de profissionais incompetentes e de práticas acadêmicas que prejudicam os

discentes, outros docentes e a cultura. Para tornar possível a mudança no quadro apresentado, é necessário que a autonomia docente seja compreendida como uma busca singular da identidade profissional, construída a partir da reflexão individual, articulada com o trabalho colaborativo com os pares acadêmicos. O resultado é um trabalho docente que reflete processos de pensamentos, análises e propósitos integrantes de um projeto institucional comum (PÉREZ-GÓMEZ, 2001).

Conforme pudemos confirmar nas entrevistas, o trabalho docente na UFPB ainda é marcadamente individual. Os professores entrevistados encontram-se divididos entre possibilidades e impossibilidades de dialogar com os pares. Uma das impossibilidades ficou bastante clara na seguinte fala do(a) entrevistado(a): “[...] nem sempre isso é possível aqui na Universidade (pausa) Esse diálogo com professores da mesma disciplina, por exemplo, na minha área específica não tem professores com quem eu possa dialogar tanto” (DOCENTE 6). Aqui, evidencia-se **a limitação de recursos humanos e a distribuição concentrada de disciplinas por docente**. Ou seja, a falta de docentes que ministram a mesma disciplina, disciplinas pré-requisitos ou com ementas afins é resultado da sobrecarga de encargos docentes na Universidade. Para resolver esse problema, a distribuição de disciplinas é feita de forma a concentrar várias turmas de uma mesma disciplina sob a responsabilidade de um único docente.

Outra impossibilidade reside em quando há docentes com os quais se possa dialogar, **não há espaço e tempo institucionais definidos e organizados para estabelecer o diálogo acadêmico**. Com relação a isso, é possível perceber na Universidade de hoje que a liberdade e a solidão, conferidas aos docentes e necessárias à realização do trabalho intelectual (PÉREZ-GÓMEZ, 2001), contribuem mais para esse isolamento, conforme afirmou um(a) dos(as) entrevistados(as): “Nós, infelizmente, temos uma cultura de autonomia que nos leva a um isolamento[...] não temos oportunidade de discutir o nosso conteúdo[...]” (DOCENTE 2).

Na Universidade de hoje, a liberdade, da maneira como é ofertada aos docentes, de certa forma, ainda contribui para que esse princípio da “solidão” continue sendo interpretado como um isolamento em relação aos pares acadêmicos. Saturados de atividades para além da docência, os professores universitários acabam não encontrando condições de trabalho favoráveis à discussão, à troca e à construção de saberes com outros docentes da sua área e de outras áreas, findando por conduzir seu trabalho somente a partir de estudos individuais, dos próprios pontos de vista e das convicções. Mas, como fazer para romper com o isolamento entre os docentes e as disciplinas na Universidade? que mudanças na cultura acadêmica serão necessárias e possíveis para que se construam um ambiente propício ao trabalho docente



colaborativo?

Os dados evidenciam o que consideramos ser **uma limitação institucional**, uma vez que, **é a própria dinâmica da cultura acadêmica em vigor que impossibilita o diálogo entre os pares**. Podemos inferir que essa impossibilidade esteja associada ao excesso de atividades atribuídas aos docentes, provocando a saturação de tarefas e responsabilidade profissional, também evidenciadas nas análises feitas por Pérez Gómez (2001). Esse estado de coisas indica a necessidade de **reconfiguração do tempo e do espaço institucionais** para torná-los tempo-espaço para discussões e reflexões acadêmicas.

Se a própria dinâmica organizacional da instituição favorece a discussão, se considerarmos a possibilidade de que tais mudanças tardem a se efetivar, é interessante pensar: o que fazer enquanto isso?

Os discentes estão chegando a todo instante, cada vez mais imersos no mundo tecnológico, com acesso a um volume incessante de conteúdo. Alguns poderão concluir sua formação acadêmica antes que as mudanças pretendidas vingam. Sendo assim, é importante pensar maneiras de reconfigurar o trabalho docente a partir das condições que se tem. Isso demarca aqui o processo de hibridação cultural, quando se sai de algo “imposto” por uma das culturas (acadêmica) para experimentar práticas que a aproximem da outra (cibercultura), a partir de conflitos e consensos provisórios (CANCLINI, 2008). Mas o que poderia levar o docente a ter essa postura inclinada à mudança? Como levá-lo a participar ativamente da construção de novas formas de ensino de aprendizagem?

Parece-nos que a formação ocupa lugar central neste sentido. Através de uma formação docente que envolva ação, cooperação, reflexão sobre si, sobre sua prática docente e sobre as consequências no contexto no qual os aprendentes docentes e discentes estão inseridos é possível fazer com que se busque empreender esforços em prol de alternativas que favoreçam as mudanças que se julga necessárias. (PÉREZ-GOMEZ, 2010)

No campo das possibilidades, encontramos estratégias traçadas pelos docentes para sair desse isolamento e realizar o **diálogo acadêmico com pares internos e externos**, conforme relatam as falas a seguir:

A autonomia, na minha perspectiva, é uma autonomia dialogada com o aluno, porque é o único interlocutor que acaba aparecendo no contexto institucional, porque com os nossos colegas a gente não tem essa oportunidade de discutir e dizer olha, esse saber pra mim é importante, né [...]. (DOCENTE 2).

O(a) docente entrevistado(a) apresentou **o discente como “o par acadêmico mais**

**próximo” com o qual o diálogo se faz possível.** Outra alternativa para o diálogo com pares internos se realiza entre os docentes que compartilham uma mesma disciplina, entre os que compõem equipes multidisciplinares e entre aqueles que desenvolvem juntos projetos de pesquisa e/ou de extensão. Um(a) dos(as) entrevistados(as) colocou que: “A partir da extensão eu tive a oportunidade de trabalhar com professores da Educação Física [que não é o curso de origem no qual exerce sua docência] nesse semestre [...]” (DOCENTE 4). Aqui, **a extensão surge como espaço capaz de promover o diálogo entre os pares internos e articular as demais funções da Universidade (ensino e pesquisa),** instituindo um espaço-tempo para o compartilhamento de conhecimentos entre docentes, discentes e comunidade, de forma a ampliar seus olhares a partir das reflexões provocadas e das práticas acadêmicas realizadas.

Tomando uma concepção do conhecimento como interdisciplinar e entendendo a interdisciplinaridade como espaço comum no qual os diversos especialistas deverão colaborar uns com os outros, é possível sair do atual estado de crise de identidade para que se construa uma identidade que comporte os papéis que a Universidade desempenha. A devida articulação entre as funções de ensino, pesquisa e extensão permite trazer da comunidade os saberes produzidos e veiculados nela e por ela para fundamentar os estudos e reflexões na academia e, em seguida, devolvê-los a ela sistematizados de modo a contribuir para a solução de problemas, fazendo com que a Universidade, de fato, cumpra seu papel social (SANTOS, S/D). Quanto à interlocução com pares externos, verificou-se a possibilidade de **diálogo com docentes de outras instituições** com quem se tem contato, **normalmente, através de grupos de pesquisa, de eventos e de publicações.**

Essa discussão, até o presente momento, reitera o que fora apontado na primeira fase desta pesquisa (2013/2014), que a Universidade experimenta um processo de mudança cultural. Nesse caso, os **docentes estão buscando formas de superar o isolamento instituído na cultura acadêmica a partir do exercício da mesma autonomia que lhes é conferida.** Eles empreendem ações e criam espaços e tempos na tentativa de responder aos desafios postos pelas transformações culturais de seu tempo. Desse modo, talvez, não se trate de uma concepção equivocada da autonomia docente, como supôs Pérez-Gómez (2001), mas, do **protagonismo dos sujeitos para o enfrentamento de questões urgentes e emergentes,** para as quais as normas institucionais não conseguem formular orientações em tempo hábil. Ou seja, o dinamismo da realidade social ultrapassa temporalmente a capacidade de organização e gestão acadêmica da Universidade, impelindo os docentes à busca de soluções e implementação de ações pontuais e desarticuladas do aparato normativo da instituição. Assim, as rupturas oriundas dessas iniciativas docentes podem não ser o resultado de uma

compreensão equivocada da autonomia docente ou resultado do exercício de uma autoridade arbitrário sobre a ação educativa. Ao invés disso, tais ações podem se tratar da construção autônoma de práticas acadêmicas mais atualizadas.

### 6.1.2 Currículo

Compreendendo que a prática docente é pautada pelas diretrizes curriculares, junto ao fato de é preciso repensá-las, há de se saber que para se preparar ao novo momento, a Universidade precisa sair do modelo no qual a mentalidade e o futuro dos discentes são estranhos aos objetivos de ensino (CERTEAU, 2012).

No tocante ao currículo, as práticas acadêmicas no AVA *Moodle* permitiram observar o seguinte paradoxo: (a) As regulamentações oficiais do sistema nacional de ensino e da instituição definem e limitam as possibilidades de ressignificação do currículo; (b) A autonomia docente e a impossibilidade de controle rigoroso do trabalho permitem a tomada de decisões isoladas quanto à seleção e organização dos conteúdos curriculares. Assim, é fácil perceber que a forma como a Universidade se estrutura e organiza os espaços acadêmicos presenciais e virtuais é definidora das possibilidades de ressignificação do currículo.

Um currículo fragmentado constitui um problema considerável, pois bloqueia o diálogo interdisciplinar, a concepção ampla do percurso de formação acadêmica prospectado e a construção integrada do conhecimento. Entretanto, os dados nos revelaram um momento de transição na cultura acadêmica, a partir de indícios de ressignificação de suas práticas, realizada em decorrência dos conflitos emergentes.

No contexto desta pesquisa, verificamos que, embora empreendidas algumas práticas de ruptura, **a participação no AVA Moodle ainda é marcadamente coercitiva e a cooperação horizontal não se efetiva devido ao domínio do silêncio discente, instituído na cultura acadêmica.** Podemos perceber que a cultura acadêmica analisada está longe de oferecer as condições necessárias à formação do aprendente autônomo, criativo, que trabalha em grupo, construindo alternativas, descobrindo possibilidades, atuando efetivamente na construção de conhecimentos socialmente relevantes. Ou seja, ainda pensamos e agimos de forma linear e fragmentada. Assim, quando refletimos sobre tais questões, buscando esclarecimentos e possibilidades de ressignificação das práticas acadêmicas, o fazemos dentro dessas nossas limitações.

No relato do(a) entrevistado(a), podemos verificar que ele(a) enxerga nas disciplinas

citadas a possibilidade de ressignificação do currículo, inserindo conhecimentos emergentes relevantes para atender às novas demandas, por constatar que, institucionalmente, **não é possível fazer a atualização curricular em curtos intervalos de tempo** e, acrescentamos, de forma a acompanhar a velocidade da produção e disseminação do conhecimento científico e tecnológico.

Eu acho que, nesse sentido, a gente pode pegar disciplinas com seminários, projetos integradores e as próprias atividades complementares pra a gente trazer esse conhecimento que está surgindo a cada dia, porque não tem como a gente atualizar o currículo a cada semestre [...] (DOCENTE 3).

A onipresença da informação, junto ao volume de informações que são produzidas e veiculadas a todo instante se torna, de fato, indispensável a busca por formas de fazer com que os novos conhecimentos cheguem aos discentes para que se possa refletir, discutir e produzir mais conhecimento a partir deles. As informações com curto “prazo de validade” e a rapidamente mutável forma como se desenvolvem determinados trabalhos demandam tais práticas para desengessar o currículo (PÉREZ-GÓMEZ, 2010).

Outro ponto evidenciado nas entrevistas foi **a necessidade de atentar para a subjetividade**, ao que é tido como “currículo oculto”, que abrange práticas que não estão enclausuradas no currículo oficial, mas, que também o integram. É isso o que se pode perceber na seguinte fala:

Ora, pra quê que ele [o docente] vai ter um conhecimento fantástico, não é, por mais rico que possa ser aquele conhecimento, se ele é ministrado por meio de um processo opressor? [...] Pensar em currículo não é somente pensar em conhecimentos específicos, objetivos, competências, habilidades, mas pensar nas relações em que esse conhecimento acontece (DOCENTE 2).

A questão levantada pelo(a) entrevistado(a) nos remete ao **tipo de relação que se estabelece entre os aprendentes docentes e discentes, que está estreitamente entrelaçada com as metodologias de ensino adotadas**. Por isso, adiaremos a discussão desse ponto para a seção posterior. Nesse movimento de idas e vindas, no qual as categorias teóricas e empíricas dialogam entre si, mais uma vez os projetos de extensão universitária foram citados, agora, como forma de integrar os conhecimentos produzidos na e com a sociedade civil ao currículo acadêmico, com o fim de atender às demandas emergentes. Ao tratar da reformulação curricular propriamente dita, documental, um(a) entrevistado(a) afirmou que:

Para fazer uma alteração no currículo, um trabalho uma mudança curricular parte de um idealismo e nesse idealismo não pode estar separados alguns elementos, por exemplo, se a infraestrutura [...] não funciona, quer dizer, um currículo novo não

funciona sem ter uma infraestrutura adequada. Um currículo novo não funciona sem ter uma infraestrutura adequada (DOCENTE 5).

Voltamos a dialogar aqui com a anteriormente citada precarização do trabalho docente. O(a) Docente 5 ainda acrescentou que não estão preparados para utilizar as novas abordagens metodológicas, que envolvem o uso das tecnologias intelectuais digitais e que, sem isso, também não é possível ressignificar o currículo. Ainda conforme, destacou: “[...] por outro lado, uma reforma curricular requer também seguir certas normas que são universitárias, do estatuto da Universidade (pausa) Se o próprio estatuto engessa os currículos, a gente como curso não tem essa autonomia para fazer alteração nenhuma” (DOCENTE 5). Assim, ele(a) chamou a atenção para o fato de que é preciso (re)pensar o currículo no contexto da estrutura e do funcionamento da Universidade, sendo necessárias alterações tanto na estrutura física quanto normativa. Em sua opinião, o sistema universitário não dá margem às transformações necessárias.

Partindo desse ponto de vista, pensemos: A burocracia (tomada como em seu sentido pejorativo) é a forma de resistência que a Universidade apresenta para retardar ou impedir reformulações no currículo? E, ainda, a abertura dada ao docente quando lhe é conferida uma autonomia profissional aparentemente exacerbada para organizar e realizar seu trabalho na Universidade poderia ser entendida não como equivocada ou arbitrária mas, como tentativa de equacionar o problema da rápida obsolescência do conhecimento, uma vez que as informações, hoje, são produzidas, consumidas e descartadas em curtos intervalos de tempo? Seria essa a via pela qual se poderia integrar de modo permanente e dinâmico ao currículo os conteúdos julgados como relevantes à formação dos discentes? Podemos levantar a hipótese de que as duas coisas acontecem mutuamente: Os demorados e complexos processos burocráticos são uma tentativa de manter ao menos parte do que constitui a cultura acadêmica instituída, do que é tido como sua essência; e a autonomia, nos moldes em que é conferida ao docente, é a forma que se tem de trazer à Universidade o conhecimento que é necessário para que ela não perca seu significado para a sociedade.

Tais pontos refletem o que Canclini (2008) afirma que, no contato entre culturas distintas (no caso da cultura acadêmica e da cibercultura), nenhuma delas se mantém pura, uma vez que há o entrelaçamento de elementos que dão origem a outras práticas e a outros significados. Mas, esse autor adverte, que não há mudanças radicais a partir das quais se possa pensar em uma hibridação total entre culturas que se misturam, porque nelas há uma parte passível de diálogo e mudança e outra que se faz essência, inegociável.

A Universidade está estruturada sobre o tripé ensino-pesquisa-extensão. Mas, essas

três partes se encontram devidamente articuladas? A articulação entre elas em cada disciplina seria uma alternativa para a ressignificação do currículo? Como isso aconteceria na prática? Um(a) dos(as) entrevistados(as) criticou dizendo: “Se você publicar algo sobre seu projeto de extensão, aí vale (pausa) Mas, você pode se meter numa escola e fazer uma mudança super significativa na escola, né, pelo seu compromisso epistemológico com uma educação que você acredita (pausa) Mas, isso de nada vale, não é, para o processo de seleção de professor”. (DOCENTE 2). Sua fala sugere certa desvinculação entre ensino-pesquisa-extensão, uma vez que além de se supervalorizar as questões relativas à pesquisa, da qual ele(a) menciona o valor da publicação científica para a carreira docente, pouca importância é dada às práticas de ensino e de extensão, que estabelecem diálogos e produzem conhecimentos junto à comunidade acadêmica e local.

Diante disso, podemos afirmar que os(as) docentes entrevistados(as) buscam fazer o *link* entre suas práticas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, no usufruto de sua autonomia. Obviamente, isso é possível. No entanto, para que essa prática se incorporasse à cultura acadêmica seria preciso compartilhá-la e instituí-la, uma vez que a ação isolada dos docentes tem poder restrito para a ressignificação da cultura acadêmica. Diante disso, nos questionamos sobre uma aparente contradição: A autonomia docente “equivocada” (conforme supôs Pérez-Gómez) prejudica a integração entre as disciplinas e a ressignificação do currículo ou a torna possível no contexto atual? A ressignificação do currículo requer a criação de estratégias institucionais eficientes e permanentes para sua atualização, realizada sem os excessos burocráticos, a partir da avaliação das experiências vividas, dos conhecimentos emergentes, das novas demandas sociais, com abertura para as alterações que forem necessárias ao longo do percurso de formação acadêmica. E não, essa não seria uma mudança simples de ocorrer. Demandaria bastante esforço coletivo, discussão, reflexão e uma real articulação entre as instâncias e os sujeitos que constituem a Universidade.

### 6.1.3 Metodologias de ensino

Por meio do AVA – *Moodle*, os aprendentes docentes e discentes podem realizar o acesso, a produção e a disseminação do conhecimento científico em formato multimídia (hipertexto, imagens, áudio, vídeo, animações e simulações gráficas), bem como, experimentar práticas colaborativas na cultura acadêmica, redimensionando o tempo e o espaço da aprendizagem. Entretanto, o que pudemos observar é que **a maioria dos docentes participantes da pesquisa utiliza o ambiente virtual de aprendizagem somente para**

**disponibilizar informações aos discentes.** Poucas práticas acadêmicas que possibilitam a potencialização da aprendizagem, a participação discente, a interação, o exercício do protagonismo estudantil e da autonomia intelectual no processo de formação acadêmica foram identificadas nas salas de aula virtuais analisadas.

Nas discussões dos dados sobre as metodologias de ensino, a relação entre docentes e discentes revelou-se como elemento fundamental. Um(a) entrevistado(a) ressaltou o seguinte: “Ora, pra quê que ele [o professor] vai ter um conhecimento fantástico, não é, por mais rico que possa ser aquele conhecimento, se ele é ministrado por meio de um processo opressor?”. Com essa provocação ele(a) quis alertar para **a necessidade de se pensar na dimensão humano-afetiva do processo de aprendizagem e de refletir sobre as relações em que esse conhecimento é construído**, fazendo disso um exercício necessário ao trabalho docente, a partir do qual se poderá perceber as contradições entre o que se concebe teoricamente e o que se realiza por meio da prática acadêmica. **Essa reflexão permite ao docente distinguir entre autoritarismo e autoridade e, assim, definir a participação dos discentes na construção do conhecimento na Universidade.**

Uma prática acadêmica pautada na autoridade docente considera sua *expertise* para orientar e organizar o processo de aprendizagem, porém, deixa espaço para desenvolver um trabalho colaborativo com os discentes (BEZERRA, 2011). De acordo com Pérez-Gómez (2001), trata-se de um processo construído com base na autonomia intelectual e na discussão colegiada, diferente do que ocorre em uma prática acadêmica fundada no autoritarismo, onde as escolhas e as decisões são impostas pelos docentes aos discentes, que assumem uma postura passiva no processo de aprendizagem e reagem manifestando conflitos e resistências de forma tácita ou explícita. Pensando uma prática que se assume como pautada na autoridade docente, seria possível propor metodologias ativas, participativas e colaborativas para qualquer que seja a área de conhecimento? Durante a entrevista, um(a) docente afirmou:

Quando eu abro fórum de discussão mesmo (pausa) Por que é que eles são mais objetivos em suas respostas? Eu acho que é por causa da área! A área que eu ministro aula é a área de exatas. Então, exatas é curto e grosso. Não tem muito blá-blá pra poder dar essas discussões (DOCENTE 1).

**A relação de interdependência entre as especificidades da natureza de cada área de conhecimento/da disciplina reduziria ou extinguiria as possibilidades de trabalho com metodologias ativas, participativas e colaborativas** ou as restrições estão muito mais no campo da reflexão teórico/metodológica da prática acadêmica pelo docente?

Libâneo (2003), afirma que, a metodologia precisa ser pensada para além dos procedimentos e instrumentos que serão utilizados na aula, uma vez que há de se considerá-la como caminho a partir do qual se vai ajudar o discente a pensar. E não se deve fomentar qualquer tipo de aprendizagem se não a significativa, aquela que se faz de maneira a ampliar o conteúdo e a forma de pensamento. Assim, trata-se de um processo através do qual é preciso levar o discente por um caminho de busca, síntese, análise, conexões com outros saberes, atribuição dos próprios significados e estabelecimento de conclusões, independente de área de conhecimento.

Ela acabou sendo, embora a intenção não tenha sido essa, acabou sendo uma metodologia muito, é (pausa) De pessoas voltadas para um conteúdo, não é (pausa) É como se nós estivéssemos todos um ao lado do outro olhando para uma parede, que é o conteúdo que a gente tá interessado, não é? Quando eu queria que as pessoas olhassem umas pras outras tendo o conteúdo como mediação, como pretexto para que pudesse dialogar, não é? E isso não rolou! [...] Então, a metodologia acaba sendo uma metodologia tradicional, como tantas outras que a gente quer criticar (DOCENTE 2).

Na fala acima, o(a) docente demonstrou **compreender a necessidade de uma mudança de postura com relação à metodologia. Porém, ainda que queira, não consegue mudá-la**. Será que tal mudança não se faz possível devido à concepção de conhecimento e ensino que sustenta a Universidade? Quais seriam os motivos responsáveis por ainda estarmos presos aos rituais acadêmicos medievais de exercícios didáticos mecânicos, criticados desde o início da discussão histórica sobre a necessidade de reforma na Universidade?

Tendo clara a ideia de que a qualidade do ensino na Universidade e o trabalho docente estão intimamente ligados, Libâneo (2003) explicita que qualquer mudança que se queira efetivar na Universidade precisa ser pensada a partir da discussão entre os pares, dentro do curso, a partir de uma gestão participativa. Cabe a nós empreendermos esforços para possibilitar esse tipo de gestão e de mudança.

No recorte trazido, o(a) docente demonstra **empreender esforços para fazer com que os discentes participem desse momento de planejar a prática acadêmica**. Isso aponta para uma ressignificação cultural, que pode fazer com que os discentes saiam da condição de passividade e dialoguem com os docentes, sendo sujeitos em seus processos de aprendizagem.

Então, assim, na verdade eu tentava colocar, né? (pausa) Fazer planejamento antes junto com a monitoria. Tentava fazer, um pouco antes da disciplina começar, tanto do método da disciplina específica, disponibilidade de texto e essa possibilidade de diálogo nos fóruns né? tentar fazer essa construção de conhecimento (pausa), tentar construir junto com a turma. Isso tanto na própria sala de aula mesmo, do próprio programa da disciplina, dessa discussão e mudança, de diálogo dessa construção das



próprias avaliações, digamos assim, desse meu contrato, né? a partir do primeiro dia de aula com a turma tá colocando as coisas ali no Moodle (pausa). Isso tudo determinado com eles a partir do primeiro dia de aula (DOCENTE 6).

Se o “ensinar bem” está relacionado a como os discentes aprendem, torna-se evidente a importância de coloca-los como sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, participando, sobretudo, das tomadas de decisão, conforme a fala anterior explicita (LIBÂNEO, 2003).

**O uso dos vídeos e os *links* que o(a) docente diz serem necessários, de fato, são importantes aos discentes.** Mas, apenas sua inserção, por si só, não potencializa o processo de construção do conhecimento. É preciso que se atente para como esses recursos serão utilizados no processo de aprendizagem. Como provocar os discentes à reflexão acerca das informações que estão disponíveis? A partir de tais vídeos e *links*, o que discutir? As reflexões e discussões propostas contribuirão em que medida para que o conhecimento demandado pela realidade seja produzido e incorporado pelos aprendentes? Pensar uma metodologia que consiga atender às demandas da era digital inclui, também, refletir sobre como proceder para que os discentes consigam transformar as muitas informações fragmentadas em conhecimento. Ou seja, criar modelos e mapas mentais que ajudem a melhor compreender a realidade. A ideia-chave é a de que o ato de ensinar é colocar os discentes em atividade de aprendizagem (LIBÂNEO, 2003).

A metodologia a gente precisa melhorar (pausa) A gente precisa melhorar em muitos aspectos! Ainda faltam recursos como vídeos, recursos que a gente possa (pausa) Ehhhh (pausa) A gente precisa melhorar nossa sala, bastante! Como professor(a) diria que minha nota seria 6,5 pra ir pra final (DOCENTE 4).

Ano passado eu estive na Universidade de Harvard pra participar de um curso (pausa) e esse ano, agora em Maio, eu tô voltando pra lá pra apresentar um trabalho que foi desenvolvido por uma aluna [...], que está disponível na plataforma Moodle. Então, a partir do momento que nós, professores, estamos disponibilizando um trabalho que foi criado por uma aluna, que foi a monografia, o TCC dela inclusive, a gente tá fazendo com que o aluno – ele mesmo – possa construir o conhecimento e não nós como detentores do conhecimento (pausa) Por quê? Porque o aluno fez toda a monografia. Nós só orientamos (DOCENTE 4).

O exemplo trazido pelo(a) discente, com **a disponibilização de um trabalho construído pela discente aos demais discentes através do AVA** e para debate em outra Universidade são ações que apontam e contribuem com a desconstrução da ideia de que o docente é o detentor do conhecimento. Além disso, colabora para que se compreenda a sala de aula como espaço de discussão e construção de conhecimento. Ações nesse sentido contribuem para que a sala de aula (física ou virtual) converta-se em um poderoso espaço de

aprendizagem, investigação, compartilhamento, aplicação e reflexão, como precisa ser para atender às emergências da era digital (PÉREZ-GÓMEZ, 2010).

Essa relação entre os aprendentes docentes e discentes se realiza a partir de processos comunicativos. Tanto em sala de aula quanto no AVA *Moodle*, essa comunicação apresenta inúmeros problemas decorrentes de seus ruídos. No ambiente virtual de aprendizagem, especialmente, a comunicação se dá de forma assíncrona e por meio da linguagem escrita. O fato de os docentes e os discentes pertencerem a contextos socioculturais diversos colabora para que ocorra o que Certeau (2012) chamou de **metaforização da língua**. Com isso, o autor queria alertar para o fato de que a linguagem utilizada pelos docentes na Universidade poderia fazer com que as informações não fossem compreendidas pelos discentes com o mesmo sentido com que foram produzidas pelos docentes. Assim, seria necessária cautela e desconfiança por parte dos docentes com relação às palavras empregadas na comunicação e condução do processo de aprendizagem. Vejamos abaixo o relato sobre a participação dos discentes em fóruns no AVA *Moodle*:

O que acontece (pausa) Alunos que vem pra Universidade, por uma série de fatores, na hora “H” acham que não são capazes de mergulhar, ou seja, que não são capazes de filosofar. Eu acho que isso que é mais grave! [...] Agora, como é que a gente desenvolve isso no ambiente virtual? É muito difícil! Porque isso implica um contato muito interpessoal com o aluno. É você chegar na carteira dele e provocar isso! Sabe? É (pausa) Às vezes é tocar. “Por que tu tá parado? Por que não acredita em você?”. Esse tal empoderamento que precisa ser recuperado em alguns alunos, que, por um processo educacional tremendamente opressor, foi tirado deles (DOCENTE 2).

Por vezes, a metaforização da língua é empregada pelos docentes, intencionalmente, para se expressar de modo que não possam ser facilmente compreendidos pelos discentes para, assim, se afirmarem como detentores de um saber superior, instituindo a cultura do silêncio, por acreditar que a discussão e o diálogo com os discentes é inútil. Considerando isso, como administrar o problema da metaforização da língua, especialmente notado na comunicação escrita e assíncrona no AVA *Moodle*? O uso de uma linguagem que não faz parte do contexto sociocultural dos discentes teria também relação com a não/baixa participação no AVA por não entenderem o conteúdo proposto ou as atividades a realizar?

**A ausência de participação voluntária dos discentes no AVA**, destacada pelos(as) docentes entrevistados(as), **seria a manifestação de uma resistência tácita ao modelo de ensino instituído e imposto pela Universidade?** Este também é um elemento importante a discutir. Nas palavras do(a) docente 5:

[...] quando a gente tava nas primeiras aulas do Moodle, no começo, a gente colocava como uma necessidade obrigatória dele participar e também participava por obrigação, aí eu lembro que uma vez o aluno disse “professor isso deveria ser livre!” (pausa) E eu lembro que em um semestre a gente fez isso e o índice de participação foi muito baixo, então, assim, falta uma motivação para que o aluno participe. Falta motivação. Para que o aluno seja motivado ele procura saber “o que eu vou ganhar com isso?” e quando ele pensa o que eu vou ganhar com isso ele não está pensando em conhecimento, ele está pensando em nota. Infelizmente, é uma verdade! (DOCENTE 5).

Nesta fala, é possível perceber dois momentos: um no qual o(a) docente estabelece uma participação obrigatória no AVA *Moodle* para os discentes e outro no qual, ele(a) acata a sugestão do discente e experimenta propor uma participação espontânea. Conforme Pérez-Gómez (2010) afirma, a era digital pede que a participação voluntária se instaure. Esse é um elemento característico das práticas da cibercultura. Elas são abertas e voluntárias. Os sujeitos se envolvem com práticas relacionadas com seus interesses de conhecimento. Então, como explicar, neste caso específico, por que os discentes, quando livres da obrigação de interagir no AVA *Moodle*, não o fizeram?

Conforme o mesmo autor ressalta, a era digital requer saberes de ordem superior. Esses saberes estariam relacionados com a capacidade de organizar ideias a favor de um pensamento independente, fundamentado e contextualizado. A cooperação, a participação não-coercitiva, a flexibilização e o intercâmbio seriam elementos essenciais ao desenvolvimento do conhecimento e à sua aplicação, a partir de uma relação de troca horizontal entre os pares acadêmicos (PÉREZ-GÓMEZ, 2010). Mas, o problema posto é como fazer isso no paradigma de ensino instituído? Como motivar e promover a participação efetiva e voluntária dos discentes quando eles próprios entendem sua ação como vinculada à quantificação do seu desempenho acadêmico?

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelos aprendentes docentes e discentes no AVA, evidenciou-se uma inapropriação cultural do sistema informático AVA *Moodle*. Os aprendentes não tem familiaridade com os recursos disponíveis e não incorporaram seu uso como uma prática habitual na cultura acadêmica. **Eles não tem um conhecimento mais amplo do potencial pedagógico do *Moodle* e não sabem como articulá-lo com as metodologias de ensino**, conforme relataram os(as) entrevistados(as).

Então(pausa) O *chat*, eu acho um recurso horrível. Sinceramente! Porque, ele é muito confuso, quando você tem muitas pessoas participando, você não consegue acompanhar uma discussão lógica, né? [...] Com relação a blog e wiki, realmente, eu não trabalho muito com isso daí não. O que eu trabalhei com os alunos, eu acho que, nessa disciplina aí, eu não tinha, eh (pausa) trabalhado. Mas, na de 2013.2, eu trabalhei foi com a construção de páginas. Então, eles construíram uma página pessoal deles [...] Mas, aí não era dentro do *Moodle* (DOCENTE 1).

Então, eu tenho uma coisa que eu acho que é limitação minha, limitação tecnológica. Algumas coisas eu tenho uma dificuldade. Dá um tempo enorme pra fazer. E quando a gente gasta tempo e não tem, no caso, presencial essa resposta, a gente desanima (DOCENTE 2).

Wiki eu acho muito interessante, muito interessante! A gente nunca fez. Eu já fiz em cursos. É importante porque requer dividir-se em grupos e outras coisas técnicas. E a gente não tá tão habituado também com a parte técnica do Moodle, mesmo porque eu particularmente não fiz curso e às vezes tem cursos aqui na Universidade, mas interfere sempre com meus horários (DOCENTE 5).

[...] acho que uma das questões seja uma que eu já comentei, né, anteriormente, que é a questão ainda do desconhecimento, do desinteresse dos estudantes de Comunicação pela plataforma [...] observei que, pelo menos, tem umas pessoas que, antes, na posição de aluno, não gostavam tanto. Mas, quando passam a ser monitor acham interessante. Então, isso demonstra que não é a plataforma em si, mas, talvez, o uso dela [...]. Não sei, talvez eu tenha que aprender um pouquinho melhor como me apoderar mais dessa ferramenta pra chamar mais atenção dos meus alunos, pra digamos, encantá-los melhor (DOCENTE 6).

Talvez fosse de ressignificar a concepção metodológica do trabalho no AVA *Moodle*, entendendo-o como uma extensão da sala de aula presencial, um espaço utilizado mais a partir da necessidade de conhecer dos docentes e discentes que da imposição institucional, fomentando assim um processo de apropriação cultural com significado relevante para os aprendentes.

#### 6.1.4 Avaliação

No tocante à avaliação, os dados apresentaram a **predominância de práticas acadêmicas baseadas em critérios quantitativos** para avaliar o desempenho acadêmico dos discentes. A “avaliação somativa”, arraigada em nossas instituições de ensino, faz parte da cultura acadêmica vigente. No AVA *Moodle*, as atividades como envio de arquivo, lição e questionário favorecem uma avaliação quantitativa que, dificilmente, é acompanhada de *feedback* sobre acertos e equívocos cometidos. **Essa forma de avaliar põe a finalidade do ensino somente no cumprimento de um rito institucional de uma avaliação classificatória.**

Nesse sentido, convém ressaltar que as experiências avaliativas, conforme Garcia (2009), são formativas e costumam influenciar no modo como os discentes organizam seu tempo, suas prioridades e seus significados, refletindo sobre como se desenvolvem.

Por outro lado, as atividades fórum, glossário e *wiki* contribuem para a avaliação qualitativa da aprendizagem, com ênfase na autonomia, no diálogo e na colaboração entre os

docentes e os discentes. Nesse tipo de avaliação, o *feedback* se configura como elemento central, porque ajuda a refletir sobre os equívocos cometidos e a reorganizar o pensamento.

Apesar de haver numerosas e extensas discussões sobre como avaliar, **o modelo estabelecido pela UFPB é o da avaliação quantitativa**. Por mais que o docente busque outros caminhos para avaliar, ao final é preciso que ele traduza o desempenho acadêmico dos discentes em uma nota (número), que nem sempre reflete as reais aprendizagens alcançadas.

A avaliação, a gente [se] depara com uma questão institucional, como você falava da autonomia. A gente tem que traduzir o rendimento desse aluno em nota. “Ah, mas, eu posso criar!” Não, não pode! No final, ela terá que ser quantificada (DOCENTE 2).

Bassani e Behar (2006) afirmam que esta forma de avaliar se apresenta de forma limitada, porém, ela pode oferecer subsídios para a avaliação qualitativa. Assim, seria interessante encontrar uma forma coerente de combinar ambos os tipos de avaliação. Com relação a isso, Laguardia, Portela e Vasconcelos (2007) propõem uma avaliação que combine as funções diagnóstica, formativa e somativa, ou seja, que considerem as expectativas, os estilos de aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades de síntese, análise, avaliação e senso crítico e os relacionem com a análise dos trabalhos realizados pelos discentes de maneira individual, bem como os realizados de coletivamente e sua auto avaliação.

Com relação ao uso do AVA *Moodle*, os docentes entrevistados disseram que, em geral, não atribuem uma nota correspondente a uma das avaliações obrigatórias à participação dos discentes na sala de aula virtual por se tratarem de disciplinas de cursos presenciais.

Agora, a avaliação no processo pedagógico, ela é interessante, por exemplo, da conversa (pausa) E fiz um plantão de orientação de estudo (eu chamei assim), de modo que era uma hora e eu fazia, quem tava naquele grupo. Eu atendia em duplas. Então, eram cinco duplas que eu atendia naquela hora. A cada dupla 10 minutos. Foi fantástica a experiência! Porque aí, eu conversava com aqueles dois alunos, com aquelas duas alunas e tentava identificar naquelas alunas o que que elas precisavam melhorar e era um trabalho daquilo que eu dizia antes: Mais de incentivar a mergulhar do que apontar erros (DOCENTE 2).

É uma disciplina prática, tem que ser na clínica. [O AVA] é uma ferramenta adicional! (DOCENTE 3).

Alguns dos docentes observam e consideram essa participação discente, agregando-a às avaliações obrigatórias. Contudo, mesmo imersos em uma cultura acadêmica ainda propensa a classificar, muitos discentes deixam de participar das atividades propostas no AVA *Moodle* por não estarem claramente atreladas a uma nota, como demonstra o trecho a seguir:

Falta motivação. Para que o aluno seja motivado ele procura saber: “o que eu vou ganhar com isso?” E quando ele pensa, o que eu vou ganhar com isso, ele não está pensando em conhecimento, ele está pensando em nota. [...] a gente já fez estratégias diferentes como, por exemplo, tirar questões da prova das discussões do fórum. Eu vou ter questões lançadas propositalmente no fórum que depois passaram a ser questões de prova. Então, isso é uma motivação [...] Não seria o ideal. Seria o ideal que o aluno procure o conhecimento, não alguma vantagem (DOCENTE 5).

Eu acredito que é possível, sim. No entanto, a gente, nesse momento, não usa o recurso de avaliação [do AVA] nesse sentido [avaliar quantitativamente]. A gente usa mais o sistema de participação. [...] a gente tenta favorecer a participação deles na plataforma para que eles, pelo menos, tenham interesse em acompanhar a disciplina (DOCENTE 5).

Auto avaliação na própria plataforma. [...] É uma possibilidade que eu vejo. Já experimentei aqui no estudo. É a questão do exercício de auto avaliação individual e coletivo fazer essa auto avaliação e avaliar os pares não só eu avaliando, [...] mas, a pessoa também. Eu já fiz isso e gosto de fazer isso também. E gosto de pedir também que a turma faça essa avaliação da disciplina e minha também para ver o que eu posso corrigir, melhorar [...]. (DOCENTE 6)

Diante dessa afirmação, seria preciso repensar os fundamentos teóricos, os instrumentos e os critérios da avaliação na Universidade. Temos como elemento indispensável para a elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem na Universidade, pensar formas de avaliar que considerem a subjetividade das experiências e dos contextos diversos de onde vêm os discentes, o percurso acadêmico realizado e os objetivos estabelecidos.

Se a avaliação realizada no AVA *Moodle* for diagnóstica, ela pode contribuir para a reflexão pelos docentes e discentes sobre o processo de aprendizagem, partindo das referências e conhecimento adquirido pelos discentes. Com essa estratégia, pode-se propor uma participação não-coercitiva e integradora aos discentes, na qual se evidenciam os benefícios de aprendizagem e não o controle e os prejuízos para o desempenho acadêmico, oriundos da não-participação. Esta é, em nossa concepção, apenas uma das estratégias de avaliação, que pode motivar o discente a participar no AVA *Moodle* e promover sua apropriação cultural pela Universidade.

A forma como os discentes percebem o momento de aprendizagem e o posicionamento do docente pode influenciar suas atitudes de aprendizagem. De maneira geral, o tipo de avaliação predominante no AVA *Moodle* favorece atitudes de aprendizagem superficiais, uma vez que está focado no resultado do processo de ensino e aprendizagem. É preciso que busquemos discutir e refletir sobre avaliação no ensino superior, voltando nossos olhares para uma avaliação de natureza formativa, que não se configure como punição ou classificação, mas, favoreça a compreensão e a análise do que foi aprendido e permita a

aplicação do conhecimento produzido em diferentes situações e contextos. Para tanto, faz-se necessário ter clareza teórica e metodológica sobre os métodos, os instrumentos e os critérios de avaliação a serem utilizados para que os discentes compreendam as intensões do ensino (GARCIA, 2009).

## 7 CONCLUSÕES

Nas análises de dados da primeira fase desta pesquisa (2013/2014) pudemos observar que: (a) as práticas identificadas no AVA – *Moodle* apresentavam permanências relativas à função acadêmica instrumental e pragmática dos sistemas de ensino de “transmitir” conhecimentos; (b) ao planejamento individual, realizado com base no que o docente julgava relevante; (c) à própria estrutura organizacional da Universidade, favorável ao isolamento docente; (d) à predominância de metodologias de ensino que privilegiam atividades reguladas e com função instrutiva, geralmente, vinculadas apenas à obtenção de nota; (e) à lacuna na docente, relativa aos conhecimentos pedagógicos e técnicos necessários ao uso das salas de aulas virtuais. Todos esses fatores restringem a possibilidade de que o AVA *Moodle* seja um espaço propício à hibridação entre a cultura acadêmica e a cibercultura. Porém, foram identificadas práticas favoráveis às rupturas na cultura acadêmica. Identificamos indícios do provável entrelaçamento com elementos típicos da cibercultura: (f) flexibilização do tempo e espaço para estudo; (g) alterações na hierarquização das práticas acadêmicas, em decorrência do primeiro fator; (h) a necessidade de uma reestruturação curricular.

No recorte espaço-temporal desta pesquisa, podemos concluir que **o ambiente virtual de aprendizagem – Moodle não tem favorecido a hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura**, em razão, principalmente, da *episteme* que governa o ensino e a aprendizagem nesta instituição. A **lacuna de conhecimentos tecnológicos** na formação docente e a **precarização do trabalho docente** na Universidade colaboram para a **subutilização do AVA – Moodle** e a **predominância de práticas instrumentais** de uso dessa tecnologia intelectual digital no processo de aprendizagem. Desse modo, **as práticas analisadas tendem a reproduzir o paradigma de ensino vigente e a restringir a ressignificação da cultura acadêmica na UFPB a partir da hibridação com elementos da cibercultura.**

Em geral, **o trabalho docente se realiza de forma individual**, em razão da **limitação de recursos e a distribuição concentrada de disciplinas por docente**. Além disso, **não há espaço e tempo institucionais definidos e organizados para estabelecer o diálogo acadêmico**. As rupturas surgem por meio de iniciativas isoladas dos docentes, que a partir do exercício de sua autonomia, abrem possibilidades de diálogo acadêmico com pares internos e externos. **Os pares acadêmicos internos são os discentes, docentes que compartilham as mesmas disciplinas/turmas, que integram equipes multidisciplinares e que desenvolvem juntos projetos de pesquisa e/ou de extensão. Os pares externos são docentes de outras instituições com quem dialogam através de grupos de pesquisa, de eventos e publicações.**



Os docentes estão buscando formas de superar o isolamento instituído na cultura acadêmica a partir do protagonismo dos sujeitos desta pesquisa para o enfrentamento de questões urgentes e emergentes. Por não estar submetido a um controle efetivo mais rigoroso, o trabalho docente seria um dos elementos com grande potencial para a hibridação cultural, contudo, a autonomia e o protagonismo docente, identificados nas práticas analisadas são suplantados pelas limitações e impossibilidades decorrentes da organização e do funcionamento da Universidade. Embora, o trabalho colaborativo, característico das práticas da cibercultura, não seja predominante na cultura acadêmica instituída na UFPB, os dados coletados, ainda que pouco representativos do corpo docente desta Universidade, evidenciam indícios que apontam para a possibilidade de hibridação entre elementos dessas duas culturas, desde que haja uma reconfiguração institucional.

O currículo, por estar submetido às regulamentações do sistema nacional de ensino e das normas institucionais, seria um dos elementos da cultura acadêmica com menor potencial para as misturas com a cibercultura. Verificamos que **a atualização curricular institucional é irrealizável em espaços curtos de tempo**, devido aos vários procedimentos burocráticos exigidos. No entanto, novamente, a autonomia docente, entendida como equivocada por Pérez-Gómez (2010) em razão de desencadear ações isoladas e arbitrárias, pode ser reinterpretada como propulsora da ressignificação do currículo. Porém, os dados demonstraram que **o currículo se reconfigura a partir da seleção de conteúdos relevantes, considerando a onipresença e a velocidade de sua obsolescência da informação na era digital**. Para dar conta disso, **os docentes** informaram que **realizam as mudanças possíveis a partir de disciplinas de ementa aberta e buscando superar a incoerente desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão**, suposto tripé sobre o qual a Universidade deveria apoiar-se para o cumprimento de sua função social. **As principais limitações apontadas dizem respeito à infraestrutura institucional e as relações de poder estabelecida entre os aprendentes docentes e discentes**. As práticas da cibercultura tendem a se constituir a partir de relações mais horizontais e democráticas de poder. A informação e o conhecimento são produzidos e compartilhados de todos para todos. Portanto, **a ressignificação do currículo a partir da horizontalização das relações de poder, parece-nos o ponto de contato mais profícuo na hibridação da cultura acadêmica com a cibercultura**.

Quanto às metodologias de ensino a relação entre docentes e discentes revelou-se como elemento fundamental. Os docentes destacaram **a necessidade de se pensar na dimensão humano-afetiva do processo de aprendizagem e de refletir sobre as relações em que esse conhecimento é construído**. Essa reflexão permite ao docente distinguir entre

autoritarismo e autoridade e, assim, redefinir a participação dos discentes no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento na Universidade. Eles reconhecem **a necessidade de reconfiguração das metodologias de ensino. Porém, ainda que queiram, não conseguem realizá-la. A relação de interdependência entre as especificidades da natureza de cada área de conhecimento/da disciplina e as metodologias de ensino, o desconhecimento pedagógico e técnico do Moodle e a ausência de participação voluntária dos discentes no AVA** foram apontadas pelos docentes como limitações para as possibilidades de trabalho com metodologias mais ativas, participativas e colaborativas. Entretanto, os **docentes relataram iniciativas para fazer com que os discentes participem das atividades acadêmicas e desconstruam a ideia de que apenas o docente é o detentor do conhecimento.**

O modelo estabelecido pela UFPB é o da avaliação quantitativa. Por isso, foi constatada a **predominância de práticas acadêmicas baseadas em critérios quantitativos** para avaliar o desempenho acadêmico dos discentes. Essa forma de avaliar **põe a finalidade do ensino no cumprimento de um rito institucional, de caráter classificatório.** Por isso, os docentes destacaram que quaisquer outros instrumentos ou critérios avaliativos adotados teriam que, ao final, serem traduzidos em uma nota (número). Com relação ao uso do AVA *Moodle*, os entrevistados disseram que, em geral, **não atribuem uma nota correspondente às atividades realizadas ou à participação dos discentes na sala de aula virtual por se tratarem de disciplinas de cursos presenciais.** Um das razões pelas quais, talvez, muitos discentes deixam de participar das atividades propostas. A participação coercitiva e atrelada à nota também foi mencionada.

Porém, os resultados de aprendizagem observados também não atenderam às expectativas dos docentes. Desse modo, **a baixa participação dos discentes no AVA e os resultados insatisfatórios obtidos não podem ser explicados nesta pesquisa pelo tipo de avaliação adotada ou pela obrigatoriedade ou não de participação dos discentes.** Diante disso, **propomos que a avaliação realizada no AVA seja diagnóstica e com ênfase nos benefícios de aprendizagem alcançados,** como forma de motivar a participação discente no AVA *Moodle* e promover a sua apropriação dessa tecnologia intelectual digital pela cultura acadêmica.

Para pensar as transformações da cultura acadêmica faz-se importante atentar para as práticas que surgem da busca de aproximação dos contextos atuais e das hibridações culturais. O que queremos dizer com isso está longe da ideia de copiar modelos prontos de outras Universidades ou mesmo da cibercultura, sem considerar o contexto e a cultura da instituição.

Experimentar práticas interculturais implica em ampliar o leque de possibilidades para promover a reflexão sobre um modelo próprio, que atenda às demandas existentes e integre a sociedade civil com a Universidade num processo permanente de construção e disseminação do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- BASSANI, P. S.; BEARH, P. A. **Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem**: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. Novas Tecnologias na Educação – CINTED/UFRGS, Porto Alegre, v.4, n. 1, jul. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/14044/7932>>. Acesso em: 17 out. 2016.
- BEZERRA, L. T. S. **Cultura Acadêmica e Tecnologias Intelectuais Digitais**: Ensinar e aprender com *blogs* educativos no Ensino Superior. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da Modernidade. 4. ed. 4.Reimp. São Paulo: Ed. USP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: 2ª Ed. UFRJ, 2007.
- CERTEAU, M. de. **A Cultura no Plural**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. São Paulo: 7. ed. Papirus, 2012.
- CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: **REUNIÃO ANUAL ANPED**, 27º, 2002, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2004. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0412.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.
- COSTA, L.A.C.; FRANCO, S.R.K. **Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas**. 2005. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/costaAmbientes.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.
- GARCIA, J. **Avaliação e aprendizagem na educação superior**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009. Disponível em: <[http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Avaliacao\\_e\\_Aprendizagem\\_Ensino\\_Superior.pdf](http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Avaliacao_e_Aprendizagem_Ensino_Superior.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2016.
- GERHARD, V. A idéia de Humboldt: Sobre a atualidade do programa de Wilhelm von Humboldt. In: RONDEN, V. (Org.). **Idéias de Universidade**. Canoas: Ed. ULBRA Filosofia, 2002. cap. 1, p. 13-34.
- GOMES, M. J. **Blogs**: um recurso e uma estratégia pedagógica. 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2010.
- LAGUARDIA, J.; PORTELA, M. C.; VASCONCELLOS, M.M. Avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 513-530, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a09v33n3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Questões de Metodologia do Ensino Superior** – A teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem. Escrito para a XIII Semana do Planejamento Acadêmico Integrado da UCG, Goiânia, 2003.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educarse en la era digital**: Adelanto del nuevo libro de Ángel Pérez Gómez.

Sinéctica, Tlaquepaque, n. 40, jun. 2013. Disponível em:

<[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100009&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 14 de abril 2015.

\_\_\_\_\_. **Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre**. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [online], vol. 24, n. 2, ago. 2010, pp. 17-36. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>>. Acesso em: 14 de abril de 2015.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300018&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 outubro 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300018>.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. In: **E-compós**, dez. 2005, p. 13-22. Disponível em: <<http://www.compos.com.br/e-compos>>. Acesso em: 09 maio 2010.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, M. L. dos. **Extensão Universitária e Interdisciplinaridade**: Uma discussão em torno da Universidade contemporânea, s/d. Disponível em:

<<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-254-TC.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015

SILVA, A. C.; SILVA, C. M. T. **Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais**: rompendo as barreiras da legislação. Trabalho apresentado no Congresso da ABED de 2008 em Santos - SP. Disponível em: <[www.abed.org.br/congresso2008/tc/510200863228PM.pdf](http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/510200863228PM.pdf)>. Acesso em 17 out. 2016.

SILVERMAN, D. **Interpretação dos dados qualitativos**: métodos para análises de entrevistas, textos e interações. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMITH, D. The relations of ruling: a feminist inquiry, **Studies in cultures**, organizations and society, v. 2, p. 171-90, 1996. Disponível em: <<http://www.mendeley.com/research/the-relations-of-ruling-a-feminist-inquiry/>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

SOARES, E. M. S.; VALENTINI, C. B.; RECH, J. Convivência e Aprendizagem em Ambientes Virtuais: Uma reflexão a partir da biologia do conhecer. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, dic. 2011. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-469820110003000003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-469820110003000003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 21 outubro 2013.

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DE INTERFACE DAS SALAS DO MOODLE (PRESENCIAL) 2013.1

### BLOCO 1: Dados de Identificação

1. Centro de Ensino:
2. Curso:
3. Disciplina:
4. Professores(as):
5. Email:
6. Classificação da sala:
  - ☐ Espaço de intercâmbio e colaboração
  - ☐ Espaço de disponibilização de informação por parte do professor
  - ☐ Ambas as finalidades didáticas

### BLOCO 2: Dados sobre interface das salas selecionadas

7. Recursos didáticos do AVA utilizados:
  - ☐ Livro
  - ☐ Página de texto simples
  - ☐ Página de texto web
  - ☐ *Link* a um arquivo ou site
  - ☐ Visualizar um diretório
  - ☐ Usar um pacote IMSCP
  - ☐ Inserir rótulo
  - ☐ Texto   ☐ Imagem
8. Atividades didáticas do AVA utilizadas:
  - ☐ Base de dados
  - ☐ Chat
  - ☐ Escolha
  - ☐ Fórum
  - ☐ Glossário
  - ☐ Pesquisa de avaliação
  - ☐ Lição
  - ☐ Questionário
  - ☐ SCORM/AICC
  - ☐ WebQuest
  - ☐ Wiki
9. Blocos (*boxes*) utilizados na configuração do layout da sala de aula virtual
  - ☐ Participantes
  - ☐ Usuários online
  - ☐ Administração
  - ☐ Atividades
  - ☐ Meus Cursos
  - ☐ Calendário
  - ☐ Mensagens
  - ☐ Últimas notícias

- ( ) Alimentar RSS remoto
- ( ) Atividades recentes
- ( ) Calculadora
- ( ) Descrição do curso
- ( ) Diálogo
- ( ) HTML
- ( ) Ítems de glossário
- ( ) Links para seções
- ( ) Mentoandos
- ( ) Menu do blog
- ( ) Pesquisa global
- ( ) Pesquisar nos fóruns
- ( ) Próximos eventos
- ( ) Resultados dos testes
- ( ) Tags ( ) Tags do Blog.



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS DOCENTES SOBRE AS  
PRÁTICAS ACADÊMICAS DE USO DAS SALAS DO MOODLE (PRESENCIAL)  
2013.1**

**Prezado(a) docente,**

Ao tempo em que agradecemos sua colaboração e compromisso com a pesquisa em curso, solicitamos sua cuidadosa atenção ao responder o questionário abaixo, buscando a maior precisão possível na coleta de dados. Para tanto, recomendamos a leitura prévia das questões e o esclarecimento de dúvidas com as pesquisadoras por email (projetopibic3@gmail.com) antes de respondê-lo e enviá-lo.

**ATENÇÃO!** Para envio do questionário, é necessário responder a TODAS as questões.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Lebiam Tamar Gomes Silva. (UFPB/CE/DHP)

**BLOCO 1: Dados de Identificação**

**PLANO DE AÇÃO 01**

**QUESTIONÁRIO**

**02:**

**ANÁLISE DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS DE USO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA)**

**10. Centro:**

**11. Curso:**

**12. Disciplina:**

**13. Email:**

**BLOCO 2: Dados sobre experiência com uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**

**a) Planejamento**

*a.a) Trabalho docente:*

O planejamento de uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Moodle) ocorre:

- ( ) Individualmente
- ( ) Coletivamente, com outros docentes eu ministram disciplinas iguais ou afins
- ( ) Coletivamente, com a participação dos discentes
- ( ) De outro modo. Cite: \_\_\_\_\_

*a.b) O currículo é composto de:*

- ( ) Conteúdos curriculares, exclusivamente, previstos na ementa e no plano de curso;
- ( ) Conteúdos curriculares previstos e conteúdos complementares, surgidos a partir do debate com os discentes, com outros docentes, frutos de pesquisa contínua sobre os objetos de estudo da disciplina;
- ( ) De outro modo. Cite: \_\_\_\_\_

**b) Execução**

*b.a) As metodologias de ensino preveem:*

- ( ) Atividades com o uso de recursos didáticos do AVA que seguem, rigorosamente, o plano de aula.
- ( ) Atividades com o uso de recursos didáticos do AVA que, em geral, seguem o plano de aula. Mas, são flexíveis e podem se adequar ao contexto e à situação de ensino e aprendizagem;

( ) As atividades com o uso de recursos didáticos do AVA que são planejadas com base em situações de ensino e aprendizagem típicas da *Web*, tais como fóruns, *chats*, *wikis*, *webquest* etc.

*b.b) A sala de aula no Ambiente virtual de Aprendizagem é utilizada para:*

( ) Acesso à informação, exclusivamente;

( ) Acesso à informação, produção e publicação de conteúdos na rede virtual.

*b.c) Na relação entre docentes e discentes:*

( ) O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é usado para ampliar a interação e a comunicação entre docentes e discentes;

( ) O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) não é usado para ampliar a interação e a comunicação entre docentes e discentes;

( ) O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é usado para compartilhamento de informações e produção colaborativa de conhecimentos;

( ) O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) não é usado para compartilhamento de informações e produção colaborativa de conhecimentos;

( ) A comunicação entre docentes e discentes assenta-se sobre os pressupostos da multidirecionalidade do modelo TODOS-TODOS (Docente-Discentes-Internautas);

( ) A comunicação entre docentes e discentes assenta-se sobre os pressupostos da unidirecionalidade do modelo UM (Docente)-TODOS (Discentes).

### **c) Avaliação**

*c.a) A avaliação das atividades propostas prevê:*

( ) Critérios quantitativos para mensurar a participação e as contribuições dos discentes a partir do uso do ambiente virtual de aprendizagem;

( ) Critérios qualitativos para mensurar a participação e as contribuições dos discentes a partir do uso do ambiente virtual de aprendizagem;

( ) Não há critérios quantitativos ou qualitativos para mensurar ou controlar a participação dos discentes nas atividades previstas no ambiente virtual de aprendizagem. Os discentes participam das atividades voluntariamente, sem mecanismos de controle acadêmico.

( ) São utilizados instrumentos de autoavaliação da aprendizagem ou de avaliação das produções acadêmicas coletivas.

## APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (2014/2015)

**1. Trabalho docente:** Historicamente, o paradigma de ensino na Universidade é caracterizado pelo trabalho docente individual, decorrente de uma interpretação equivocada da autonomia docente e da solidão e liberdade como condição para o desenvolvimento do conhecimento científico. Em contrapartida, a ciência avança com base na articulação entre os conhecimentos científicos produzidos em diferentes tempos e espaços. Com a cibercultura, a produção do conhecimento pode se realizar em tempo real e extrapolar os limites institucionais e geográficos, tornando possível a constituição de cátedras muito heterogêneas de pesquisadores.

✓ Em sua concepção, para efeito da cultura acadêmica na Universidade, como deve se realizar o trabalho docente? Por quê? Aponte os principais elementos que justificam a sua resposta.

✓ De modo resumido, como você descreveria o seu trabalho docente na Universidade.

**2. Currículo:** Em sua origem, a Universidade era uma instituição voltada para a elite, para a formação erudita, para a busca pelo conhecimento universal e o desenvolvimento da ciência pura. Com a expansão universitária, ocorreram a massificação do ensino superior, a vinculação da formação acadêmica com o mercado de trabalho e com a profissionalização, a busca pelo conhecimento útil e atrelado a fins imediatos e a perda da ênfase na produção do conhecimento científico. Nesse contexto, o currículo previamente definido, linear, fechado tem sido predominante nas instituições de ensino superior. Por outro lado, a permanente atualização do conhecimento, decorrente do aumento exponencial do acesso à informação produzida e publicada principalmente na rede, tem gerado demandas informacionais contínuas para as instituições de ensino e para os sujeitos da sociedade contemporânea.

a) Como o currículo pode ser reconfigurado nesse contexto, de modo a conciliar o conhecimento científico consolidado e as demandas atuais?

b) De que modo você contribui e participa da construção do currículo na(s) área(s) de conhecimento em que atua?

**3. Metodologias de ensino:** A tradição universitária pressupõe autonomia intelectual por parte do professor e do estudante. O professor ocupa o papel de especialista e de profundo conhecedor em uma determinada área, o que o habilita a coordenar o processo de ensino e orientar os estudantes em seus percursos de aprendizagem. Quando a pesquisa e a produção do conhecimento estão no centro do paradigma universitário, o estudante é alguém que exerce certa autonomia e produz conhecimento. Quando o ensino ocupa a ênfase da formação universitária, pouca ou nenhuma autonomia intelectual pode ser exercida pelos estudantes. Na busca de modernização do ensino, por meio do uso de tecnologias digitais, criam-se espaços virtuais para o ensino e a aprendizagem (como as salas de aulas virtuais), pressupondo a possibilidade de modificações no tempo e espaço para aprender, na relação menos hierárquica entre docente e discentes, na adoção ou na criação de metodologias de ensino inovadoras, entre outras. Porém, ao analisarmos as práticas acadêmicas nas salas de aulas virtuais na UFPB, podemos observar a permanência de elementos característicos das práticas acadêmicas tradicionais. Por exemplo: as salas de aulas virtuais são espaços de disponibilização de informação pelo professor; os altos índices de acesso aos recursos não implicam uma participação ativa e colaborativa dos docentes e discentes; os recursos que favorecem o diálogo pedagógico (chat, fórum e mensagem de texto) são pouco utilizados e quando usados não apresentam diálogos pedagogicamente produtivos. E os espaços para a produção individual ou coletiva do conhecimento são escassos (blogs, wikis, glossário, texto *online*).

- Que razões você identifica em sua prática acadêmica para a baixa participação e o escasso diálogo de seus estudantes nos fóruns de discussão propostos em sua sala de aula virtual?

- Por que você não utiliza os recursos do Moodle que favorecem a comunicação síncrona (chat) e a produção e publicação de conteúdos pelos discentes na sala de aula virtual (*blog*, *wiki*, glossário)?
- De modo resumido, como você descreve a metodologia adotada para o trabalho na sala de aula virtual.

**4. Avaliação:** A avaliação no ensino superior é predominantemente classificatória, centrada em resultados preestabelecidos e padronizados. A avaliação formativa, centrada em processos individuais de aprendizagem é pouco observada e praticada. É certo que essa escolha tem relação com o paradigma do ensino e com as normas que governam as práticas acadêmicas nas Universidades. Em paralelo, os estudantes experimentam práticas de aprendizagem autônomas, livres de coerção e não reguladas em comunidades no ciberespaço. É certo que as instituições de ensino precisam estabelecer critérios para avaliar o desempenho de seus estudantes e verificar se estão atingindo seus objetivos. Desse modo,

- Que mudanças você considera possíveis na forma de avaliar a aprendizagem realizada por meio das salas de aula virtuais?
- Você identifica alguma delas em suas práticas acadêmicas no Moodle? Quais?

**APÊNDICE D - ORGANIZAÇÃO GERAL DOS DADOS DA ANÁLISE DE *INTERFACE*  
DAS SALAS DE AULA VIRTUAIS – 2013. 1**

<b>Categorias</b>	<b>Itens da categoria</b>	<b>Quantidades</b>
Classificação da sala	Espaço de intercâmbio e colaboração	0
	Espaço de disponibilização de informação por parte do professor	40
	Ambas as finalidades didáticas	31
Recursos do AVA	Livro	30
	Página de texto simples	27
	Página de texto web	178
	Link a um arquivo ou site	1363
	Visualizar um diretório	50
	Usar um pacote IMSCP	-
	Inserir rótulo	475
Atividades do AVA	Base de dados	-
	Chat	30
	Escolha	-
	Fórum	202
	Glossário	70
	Pesquisa de avaliação	1
	Lição	278
	Questionário	106
	SCORM/AICC	-
	WebQuest	9
	Wiki	4
Blocos do AVA (Layout)	Participantes	71
	Usuários online	11
	Administração	71
	Atividades	64
	Meus Cursos	63
	Calendário	13
	Mensagens	3
	Últimas notícias	65

	Alimentar RSS remoto	-
	Atividades recentes	51
	Calculadora	-
	Descrição do curso	-
	Diálogo	-
	HTML	-
	Ítems de glossário	-
	Links para seções	-
	Mentoandos	-
	Menu do blog	-
	Pesquisa global	-
	Pesquisar nos fóruns	39
	Próximos eventos	19
	Resultados dos testes	-
	Tags / Tags do blog	-

#### APÊNDICE E - TABULAÇÃO DE DADOS DO QUESTIONÁRIO *ONLINE*

**Cursos:** Administração, Farmácia, Fisioterapia, Matemática, Ciências Contábeis, Pedagogia e Odontologia.

**Quantidade de participantes:** 10 Professores

**Questionário enviado para:** 30 professores

**Instituição:** Universidade Federal da Paraíba

**Ano:** 2014

#### ANÁLISE DAS PRÁTICAS ACADÊMICAS NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

##### A – PLANEJAMENTO

##### a.a) TRABALHO DOCENTE

CURSOS	TRABALHO DOCENTE	TOTAL DE RESPOSTAS	PORCETAGEM
Administração, Contábeis, Farmácia e Fisioterapia	Individualmente	6	60%
Odontologia	Coletivamente, com outros docentes que ministram disciplinas iguais ou afins.	1	10%
Matemática	Coletivamente, com a participação dos discentes	1	10%

Pedagogia	Outros	2	20%
-----------	--------	---	-----

**a.b) O CURRÍCULO É COMPOSTO DE**

CURSOS	O CURRÍCULO É COMPOSTO DE	TOTAL DE RESPOSTAS	PORCENTAGEM
Administração, Ciências Contábeis e Odontologia	Conteúdos curriculares, exclusivamente, previstos na ementa e no plano de curso;	5	50%
Pedagogia, Matemática, Farmácia e Fisioterapia	Conteúdos curriculares previstos e conteúdos complementares, surgidos a partir do debate com os discentes, com outros docentes, frutos de pesquisa contínua sobre os objetos de estudo da disciplina;	5	50%
-	Outros.	0	0%

## APÊNDICE F - CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS (2014/2015)

**QUADRO 1** – Dados selecionados da categoria “*interface* das salas de aula virtuais”

<b>Sistematização das entrevistas</b>	
<b>Docente 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos preferem comunicar-se presencialmente;</li> <li>- Os recursos são usados pra verificar se prestaram atenção e ao menos leram;</li> <li>- Os fóruns são todos configurados pelo próprio Moodle</li> </ul>
<b>Docente 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmo o facebook sendo mais acessível/ prático aos alunos, não ocorre discussão;</li> <li>- No whatsapp a interação (mesmo que mais acerca que questões técnicas) na ausência do professor</li> <li>- O fórum que já foi configurado dessa forma para perguntas e respostas</li> </ul>
<b>Docente 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente virtual como ferramenta auxiliar pra sala de aula;</li> <li>- Opiniões no ambiente e feedback na sala de aula</li> </ul>
<b>Docente 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liberdade para as respostas no Moodle para não acharem que o comentário do professor é a resposta absoluta</li> </ul>
<b>Docente 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar a participação e intervir somente quando necessário;</li> <li>- Esse acompanhamento torna-se mais difícil devido a quantidade de atividades que possuem agora</li> </ul>
<b>Docente 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ambiente virtual, diferente do facebook, do twitter, é um espaço que “esconde” e os alunos gostam de visibilidade;</li> <li>- Após a monitoria, alguns alunos passaram a gostar do Moodle, por conhecê-lo melhor;</li> <li>- Uso de wiki para que fosse avaliando essas etapas da construção do roteiro (atividade proposta);</li> <li>- Para realizar bem o trabalho são necessárias boas condições de trabalho</li> </ul>
<b>Recorrências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possível ausência de habilidades técnicas (configuração do fórum);</li> <li>- Mais interação na ausência do professor;</li> <li>- Feedback presencial – Feedback no ambiente pode “interromper” participações (professor detentor do conhecimento);</li> <li>- Falta de tempo para acompanhamento – excesso de atividades</li> <li>- Más condições de trabalho</li> </ul>

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisa em março de 2015.

**QUADRO 2** – Dados selecionados da categoria “trabalho docente”

<b>Sistematização das entrevistas</b>	
<b>Docente 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há a necessidade de um trabalho de pesquisa e estudo, mais individual</li> <li>- Há a necessidade de diálogo com os outros professores para que se saiba o que estudou e o que irá estudar para buscar a conexão entre esses saberes e o aluno consiga enxergar o curso como um todo</li> </ul>
<b>Docente 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura da autonomia que leva ao isolamento, não nos permite dialogar.</li> <li>- Seguindo a ementa (que é muito ampla) “está tudo certo”... É muita liberdade.</li> <li>- Como não dá pra conversar com os professores, converso com os alunos</li> </ul>
<b>Docente 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O conhecimento é interdisciplinar</li> <li>- Mudança de cultura: interdisciplinaridade (Formada em computação, trabalhando em conjunto com professores de odontologia)</li> <li>- Diálogo possível. A ideia desse trabalho foi sua</li> </ul>
<b>Docente 4</b>	Deve ser interdisciplinar, envolvendo ensino, pesquisa e extensão



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extensão: oportunidade de trabalhar com professores de outras áreas</li> <li>- Diálogo possível</li> </ul>
<b>Docente 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo com o aluno</li> <li>- O diálogo com os colegas é possível, mas o sistema não permite</li> <li>- Diálogo para planejamento (aberto a alterações durante o curso a partir do que ocorre também fora da Universidade) com os outros professores da disciplina – possível pela proximidade</li> </ul>
<b>Docente 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmo estando só se dialoga, porque se está pensando nos alunos</li> <li>- Depois há o momento de estar junto</li> <li>- Nem sempre é possível dialogar (em sua área não há professores que possam dialogar), mas os diálogos poder se dar com pessoas de outras Universidades, até por e-mail.</li> </ul>
<b>Recorrências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divididos entre possibilidade e impossibilidade do diálogo com os pares – Necessário</li> <li>- Diálogo com o aluno</li> <li>- Trabalho interdisciplinar</li> </ul>

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisa em março de 2015.

### QUADRO 3 – Dados selecionados da categoria “currículo”

<b>Sistematização das entrevistas</b>	
<b>Docente 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o Moodle para incorporar ao currículo as informações mais atuais</li> <li>- Recursos tradicionais + uso das tecnologias para atender as novas demandas</li> <li>- Iniciativas isoladas: Necessidade de institucionalização [incluir no ppc]</li> <li>- Os alunos se desinteressam pelas aulas tradicionais por já terem acesso a muita informação</li> </ul>
<b>Docente 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alerta à necessidade de se começar a pensar o “currículo oculto”. – Relações (liberdade/opressão), humanização, ambientes físicos.</li> <li>- Supervalorização das publicações em detrimento dos projetos de extensão</li> </ul>
<b>Docente 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir das disciplinas com seminários, projetos integradores e as próprias atividades complementares pra a gente trazer esse conhecimento que está surgindo a cada dia, pela impossibilidade de constante atualização do currículo</li> </ul>
<b>Docente 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se busca um currículo integrado... Não mais disciplinas isoladas</li> <li>- A integração não ocorre espontaneamente, mas irá ocorrer pela impossibilidade de desenvolver o trabalho sozinho/a. – Criação de cursos de extensão junto com outros cursos.</li> <li>- Diálogo com outras áreas</li> </ul>
<b>Docente 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo novo não funciona sem ter uma infraestrutura adequada.</li> <li>- Os docentes não tem a preparação necessária para que eles aceitem novas metodologias</li> <li>- Uma reforma curricular requer também seguir certas normas universitárias, então não há, como curso, essa autonomia para fazer alteração nenhuma.</li> </ul>
<b>Docente 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade parte da sociedade: Tem que olhar seu movimento</li> <li>- Mas nunca dará conta da demanda, porque a “tecnologia é mais rápida”</li> <li>- É necessário pensar no conhecimento sim, mas também no trabalho.</li> <li>- Na verdade o conhecimento acadêmico que a gente oferece ao aluno pode fazer com que ele vá em busca disso e acompanhe... Que seja autônomo.</li> <li>- Participações nas reuniões / distanciamento devido à quantidade de atividades</li> <li>- O currículo não se faz só com o que está enclausurado, mas, também, com outros aprendizados</li> </ul>

<b>Recorrências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades complementares para buscar atender às novas demandas</li> <li>- Necessidade de atentar-se à subjetividade, o “currículo oculto”, às práticas que não estão enclausuradas no currículo e que também formam</li> <li>- Valorizar projetos de extensão</li> <li>- Não tem como a Universidade dar conta de tudo, nem como mudar o currículo o tempo todo.</li> <li>- O sistema universitário não dá margem à mudança</li> </ul>
---------------------	--

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisa em março de 2015.

#### QUADRO 4 – Dados selecionados da categoria “metodologias de ensino”

Sistematização das entrevistas	
Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mesmo quando o fórum é de discussão eles são mais objetivos – Talvez pela área</li> <li>- O chat eu acho um recurso horrível, muito confuso</li> <li>- Com wiki e blog, realmente não trabalho muito</li> <li>- Sala como repositório: Prático, acessível até de casa, ecologicamente correto (sem papel)</li> <li>- Avaliação com tempo restrito, mais controle</li> <li>- Possibilidade de acompanhar o que está fazendo no laboratório e avaliar em casa com calma, por que ele vai enviar aquele arquivo</li> </ul>
Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupação não só como conteúdo, mas com a capacidade de desenvolver determinadas habilidades</li> <li>- Por uma série de fatores os alunos acham que não são capazes de filosofar e pra tentar mudar isso é preciso do contato interpessoal, provocar presencialmente, de perto.</li> <li>- Limitação tecnológica:</li> <li>- Algumas coisas eu tenho uma dificuldade... Dá um tempo enorme pra fazer e não tem resposta satisfatória</li> <li>- Outras demandas...</li> <li>- Nem se percebe a subjetividade do professor, nem do aluno</li> <li>- A metodologia acaba sendo uma metodologia tradicional, como tantas outras que a gente quer criticar.</li> </ul>
Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O feedback é feito em sala de aula.</li> <li>- A priori, opção por coisas mais simples para não “assustar” os colegas/ medo de resistência</li> <li>- Metodologia ativa.</li> <li>- Trazer pacientes virtuais pra dar para todos os alunos a mesma oportunidade, que antes eles não tinham.</li> </ul>
Docente 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizando um trabalho que foi criado por uma aluna: o aluno podendo construir o conhecimento e não nós como detentores do conhecimento</li> <li>- Baixos índices de respostas, ou até de desenvolvimento de criatividade do aluno na plataforma: Somo só coordenadores</li> <li>- Conexão entre as disciplinas</li> <li>- Ainda vê-se muito “Ctrl+c e ctrl+v”, mas o uso do ambiente é válido</li> <li>- A metodologia a gente precisa melhorar: Uso de vídeos e Links pra associação brasileira de endodontia, a americana.</li> </ul>
Docente 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o aluno de odontologia tem uma carga horária muito alta,</li> <li>- falta de motivação</li> <li>- se deixar como atividade livre há queda na participação: precisa-se ganhar algo (nota)</li> </ul> <p>Uma estratégia: tirar questões da prova de discussões do fórum [não é o ideal, mas motiva]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda sala tem chat – tarefa do monitor – às vezes acompanho</li> <li>- Wiki eu acho muito interessante, muito interessante! A gente nunca fez.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estamos habituados com as técnicas do Moodle... Não foi possível participar dos cursos porque interferiam no horário de outras atividades</li> <li>- Metodologia ativa</li> <li>- Conteúdo tradicional no Moodle – oportunidade de aprender de forma diferente [mitificação do objeto?]</li> <li>- Acessar no momento que achar conveniente</li> </ul>
Docente 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Desconhecimento, do desinteresse dos estudantes de comunicação pela plataforma – alguns com a experiência da monitoria passam a gostar</li> <li>- pode ser a forma colo colo as coisas – processo de experimentação e reflexão – pergunto a eles</li> <li>- Fazer “contrato” com os alunos no primeiro dia de aula (tomar as decisões sobre a disciplina)</li> <li>- Aprender mais sobre a plataforma para buscar chamara atenção dos alunos</li> </ul>
<b>Recorrências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia ativa</li> <li>- A área nem sempre permite discussões mais amplas</li> <li>- Algumas ações (ex. provocar o aluno) requerem o “olho no olho”</li> <li>- Necessidade de aprender mais sobre a plataforma/ familiarizar-se com as tecnologias</li> <li>- Dificuldades em conseguir motivar os alunos à participação</li> <li>- Uso do moodle pela praticidade e o controle</li> </ul>

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisa em março de 2015.

#### QUADRO 5 – Dados selecionados da categoria “avaliação”

Sistematização das entrevistas	
Docente 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como os estudantes já tem acesso às informações, mas de modo superficial, o que cabe À Universidade é aprofundá-las, trazer o diferencial a partir dos recursos do ciberespaço</li> <li>- Necessidade de verificação a partir da avaliação formal [pode-se considerar o percurso até a chegada das respostas, mas nem sempre... Em alguns caos é preciso que se chegue a um resultado exato].</li> </ul>
Docente 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questão institucional: ter que, ao final, de toda forma, traduzir o rendimento em nota</li> <li>- Oportunidade de refazer exercícios</li> <li>- A avaliação no processo pedagógico – acompanhar - Mais de incentivar a mergulhar do que apontar erros</li> <li>- Esse tratamento personalizado que eu acho que, quando se trata de formação de professor, é muito importante: é um currículo oculto que também forma.</li> <li>- As mensagens tendem a ser muito curtas e a Filosofia pede o oposto... Demanda uma reflexão demorada, aprofundada e longa.</li> <li>- Pensar um ambiente virtual em que se possa construir uma relação mais consistente entre professor e aluno</li> </ul>
Docente 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação não é feita no Moodle - É contínua</li> <li>- Disciplina prática – a avaliação tem que ser na clínica – o Moodle é uma ferramenta adicional</li> </ul>
Docente 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ainda classificatória - há resistência por parte do aluno com relação à plataforma Moodle.</li> <li>- Mesmo sendo classificatória algum chegam ao final do semestre sem o mínimo de participação</li> <li>- Nas aulas presenciais já se mudou... é uma avaliação mais subjetiva e é uma avaliação mais individual</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação quantitativa e qualitativa</li> <li>- Estímulo a buscar mais em outras fontes: Não dá pra ver tudo na Universidade</li> </ul>
Docente 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Então essa autonomia universitária não está muito bem escrita desse ponto de vista, porque se eu tenho autonomia porque eu vou seguir diretrizes? [Autonomia equivocada?]</li> <li>- A mudança seria em função dessa legislação, para que o professor universitário tenha liberdade de poder fazer vou deixar pra trás este estatuto fazer o que é necessário para que a gente possa se destacar</li> <li>- A gente também não usa o recurso de avaliação: conta-se como participação</li> <li>- a gente tenta favorecer a participação deles na plataforma, para que eles pelo menos tenha interesse e acompanha disciplina.</li> <li>- Auto avaliação na própria plataforma</li> </ul>
Docente 6	<p>Auto avaliação individual e coletiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliação da disciplina e minha também para ver o que eu posso corrigir</li> <li>- Qualitativa e quantitativa</li> <li>- Ainda se briga muito por causa de nota/CRE</li> <li>- É necessário solidificar essa auto avaliação.</li> </ul>
Recorrências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de quantificar: Institucional</li> <li>- Necessidade de fazer a avaliação presencialmente</li> <li>- Possibilidade/Necessidade de avaliação subjetiva</li> <li>- Moodle conta como participação</li> <li>- Auto avaliação</li> <li>- As mensagens tendem a ser curtas, não ajudando nas discussões que demandam reflexões e diálogos mais amplos</li> </ul>

**Fonte:** Dados coletados pela pesquisa em março de 2015.